

**”Liikuntatunnit on monesti just sen ryhmäytymisen
kannalta tosi tärkeitä.”**

**Luokanopettajien kokemuksia liikunnan sekaryhmien
vaikutuksista luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan**

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Siiri Ukkonen

Ohjaaja: Katriina Maaranen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Siiri Ukkonen		
Työn nimi - Arbetets titel "Liikuntatunnit on monesti just sen ryhmäytymisen kannalta tosi tärkeitä." Luokanopettajien kokemuksia liikunnan sekaryhmien vaikutuksista luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan.		
Title "Physical education classes are often really important because of the group forming effect." Classroom teachers' experiences of the effects of mixed group physical education on class cohesion and group dynamics.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 s + 3 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Liikunnan seka- ja erillisryhmät ovat jo pidemmän aikaa herättäneet runsasta keskustelua siitä, kuinka oppiaineen opetus tulisi järjestää. Mielipiteitä opetusryhmien paremmuudesta on monia, mutta virallisen tutkimustiedon osuus on vielä vähäistä. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin saatu joitakin samansuuntaisia tuloksia siitä, että sekaryhmässä oppilaiden väliset vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot kehittyisivät enemmän ja ryhmän yhteishenki olisi parempi. Tämän takia tutkielman tavoitteena olikin ottaa selvää, kokevatko luokanopettajat liikunnan sekaryhmän vaikuttavan juuri luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tarkoituksena oli myös selvittää, minkälaisia konkreettisia vaikutuksia sekaryhmillä nähtiin olevan näihin ilmiöihin.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmin. Tutkimusaineisto koostui kuuden luokanopettajan puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Aineisto analysoitiin tutkimuskysymyskohtaisesti joko luokittelemalla tai teema-analyysin avulla.</p> <p>Enemmistö opettajista koki liikunnan sekaryhmän vaikuttavan positiivisesti luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Osa koki, että vaikutusta oli jonkin verran, osa taas koki vaikutuksen olevan hyvin suuri. Kolmasosa opettajista ei osannut arvioida, vaikuttiko sekaryhmä todella näihin asioihin. Kaikki opettajat kertoivat esimerkkejä sekaryhmän positiivisista vaikutuksista luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, riippumatta siitä kokivatko he vaikutuksen olevan varmasti sekaryhmän ansiota. Sekaryhmän koettiin kehittävän oppilaiden ryhmätoimintataitoja, tasavertaisuutta, sukupuolten tasa-arvoa, sosiaalisia suhteita ja luokan ilmapiiriä, jotka ovat tutkittavien ilmiöiden osa-alueita. Opettajat kokivat myös tarpeelliseksi korostaa, etteivät sekaryhmän vaikutukset riittäneet muuttamaan joidenkin oppilaiden haastavaa käytöstä tai parinvalintatilanteita, joissa oppilaat halusivat edelleen muodostaa pääsääntöisesti sukupuolten mukaan jakautuneita pareja. Negatiivisia vaikutuksia sekaryhmillä ei koettu olevan. Tämä tutkimus tarjoaa yhden näkökulman liikunnan opetusryhmien tarkastelulle ja voi toimia apuna oppiaineen opetusjärjestelyjen suunnittelussa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Liikunnanopetus, sekaryhmä, erillisryhmä, kiinteytys, ryhmädynamiikka		
Keywords Physical education, mixed group, single sex group, cohesion, group dynamics		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Siiri Ukkonen		
Työn nimi - Arbetets titel "Liikuntatunnit on monesti just sen ryhmytymisen kannalta tosi tärkeitä." Luokanopettajien kokemuksia liikunnan sekaryhmien vaikutuksista luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan.		
Title "Physical education classes are often really important because of the group forming effect." Classroom teachers' experiences of the effects of mixed group physical education on class cohesion and group dynamics.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year May 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 pp. + 3 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>For a long time now, mixed and single sex groups in physical education have raised a lot of discussion about how the teaching of the subject should be organized. There are many opinions considering the superior grouping method, but the amount of official research data is still very limited. However, many studies have found similar results in the development of interaction and collaboration skills and a better team spirit between students in a mixed group. For this reason, the aim of this study was to find out whether the classroom teachers experience that the mixed group in physical education influences the cohesion and group dynamics of the class. The aim was also to find out what kind of concrete effects the mixed groups were seen to have on these phenomena.</p> <p>The study was carried out by using qualitative research methods. The research data consisted of semi-structured thematic interviews with six classroom teachers. The data was analyzed for each research question either by classification or by thematic analysis.</p> <p>The majority of the teachers felt that the mixed group in physical education had a positive effect on the class cohesion and group dynamics. Some felt that the effect was somewhat visible, while others felt that it was very significant. One-third of the teachers could not say if the mixed group really influenced these things. All teachers gave examples of the positive effects of the mixed group on class cohesion and group dynamics, regardless of whether they felt the effects were certainly due to the mixed group. The mixed group was felt to develop students' group action skills, sense of equality and gender equality, social relationships, and classroom atmosphere, which are components of the phenomena under study. Teachers also felt it necessary to emphasize that even though there were positive effects, the mixed group physical education has not had an effect on the challenging behavior of the more problematic students or on the pair-choosing situations, where the students still wanted to form mainly same sex pairs. No negative effects were experienced considering the mixed groups. This study provides one perspective on the review of teaching groups in physical education and can assist in the design of the teaching arrangements of the subject.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Liikunnanopetus, sekaryhmä, erillisryhmä, kiinteytys, ryhmädynamiikka		
Keywords Physical education, mixed group, single sex group, cohesion, group dynamics		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KOULULIIKUNTA ENNEN JA NYT.....	4
	2.1 Liikunnanopetuksen historiaa.....	4
	2.2 Liikunnanopetus opetussuunnitelman 2014 mukaan.....	6
	2.3 Opetusryhmät koululiikunnassa	8
	2.4 Koululiikuntaan kohdistuvaa kritiikkiä	10
	2.5 Tutkimuksia liikunnan seka- ja erillisryhmistä.....	12
3	RYHMÄILMIÖ.....	18
	3.1 Ryhmän rakenne ja toimintakulttuuri	18
	3.2 Muuttuva ja kehittyvä ryhmä	21
	3.2.1 Ryhmäprosessit Wilfred Bionin mukaan	21
	3.2.2 Ryhmän kehitysvaiheet Bruce Tuckmanin mukaan	23
	3.3 Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät	25
	3.3.1 Kommunikaatiosuhteet.....	27
	3.3.2 Tunnesuhteet	28
	3.3.3 Normisuhteet.....	29
	3.3.4 Roolisuhteet	30
	3.3.5 Valtasuhteet	31
	3.4 Ryhmän kiinteys	32
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
	5.1 Tutkimusstrategia	36
	5.1.1 Aineiston keruu	37
	5.1.2 Teemahaastattelu.....	38
	5.1.3 Tutkimusjoukko	42
	5.2 Aineiston analysointi	43
	5.2.1 Teema-analyysi.....	45
	5.2.2 Luokittelu.....	51
6	TUTKIMUSTULOKSET	53
	6.1 Kokemuksia liikunnan sekaryhmän vaikutuksesta luokan kiinteeseen ja ryhmädynamiikkaan	53
	6.1.1 Sekaryhmä vaikuttaa hyvin paljon	55

6.1.2	Sekaryhmä vaikuttaa jonkin verran.....	56
6.1.3	Sekaryhmän vaikutusta on vaikea arvioida.....	58
6.2	Liikunnan sekaryhmän vaikutukset luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan	59
6.2.1	Ryhmätoimintataidot.....	61
6.2.2	Tasavertaisuus.....	63
6.2.3	Sukupuolten tasa-arvo	66
6.2.4	Sosiaaliset suhteet	68
6.2.5	Ilmapiiri.....	69
6.2.6	Muuttumattomina pysyneet teemat.....	71
7	LUOTETTAVUUS.....	73
8	POHDINTAA	77
	LÄHTEET.....	82
	LIITTEET.....	87

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki koodien luomisesta.	47
Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysiprosessin etenemisestä ja teemojen muodostamisesta.....	48
Taulukko 3. Esimerkki teemojen nimeämisestä.	50

KUVIOT

Kuvio 1. Ryhmän toiminta (mukaillen Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 98-99; Lintunen & Rovio, 2009, s. 16).....	19
Kuvio 2. Yksinkertaistettu kuvaus ryhmädynamiikasta.....	26
Kuvio 3. Kuvaus luokitteluprosessin kulusta.	52
Kuvio 4. Kokemukset liikunnan sekaryhmän vaikutuksesta luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan.....	54
Kuvio 5. Luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan liitettäviä teemoja.	60

1 Johdanto

Vuonna 2014 julkaistiin uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Ne toivat monia enemmän ja vähemmän puhuttaneita muutoksia ja täydennyksiä opetuksen arvoihin, sisältöihin, tavoitteisiin ja arviointeihin. Muiden oppiaineiden tavoin myös liikunnanopetus koki muutoksia, kun lajilähtöisestä opetuksesta luovuttiin ja opetuksen keskiöön asetettiin motoristen perustaitojen kehittäminen ja liikunnan mielekkyys. Opetussuunnitelmassa ei myöskään enää sanallakaan oteta liikunnankaan osalta kantaa oppilaan sukupuoleen tai sen asettamiin erityishuomioihin, joita vielä aikaisemmissa opetussuunnitelmissa on ilmaistu. Tämä tukee opetuksen lähtökohdiksi asetettuja tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (POPS, 2014, s. 148, 273.) Muutoksista huolimatta liikunta on edelleen ainoa oppiaine, jossa opetusryhmät voidaan kuitenkin jakaa sukupuolen mukaan erillisiin tyttöjen ja poikien opetusryhmiin (Berg, 2010, s. 80; Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2020). Aihe puhuttaa ja herättää mielipiteitä puolesta ja vastaan. Tulisiko koululiikunnassa oppilaat jakaa sukupuolen mukaan erillisiin liikuntaryhmiin vai voisivatko kaikki oppilaat sukupuoleen katsomatta liikkua yhteisissä sekaryhmissä? Minkälaisia hyötyjä tai haittoja eri vaihtoehdoilla on?

Vuosi 2019 sykehdytti suomalaista urheilukansaa. Huhtikuussa naisten jääkiekkomaajoukkue oli jo voittamassa MM-kultaa, mutta dramaattisten käänteiden kautta mitalin väri himmeni lopulta hopeaksi (Teiskonlahti, 2019). Toukokuussa miesten alavastaaajina pidetty jääkiekkomaajoukkue yllätti kaikki epäilijänsä ja kantoi kotiin maailmanmestaruuspystin (Husu, 2019). Marraskuussa oli jalkapallomaajoukkueen vuoro villitä kansa voittamalla Liechtenstein EM-karsintaottelussa, joka tarkoitti historiallisen paikan varmistamista EM-lopputurnaukseen (Väänänen, 2019). Nämä ja monet muut upeat saavutukset urheilun saralla tuntuvat nostavan kansamme yhteenkuuluvuudentunnetta ja ylpeyttä suomalaisuudestamme. Media herkuttelee saavutuksilla pitkään ja erityisesti ansioituneiden urheilijoiden haastattelut jäävät mieliimme. Olemme kuulleet moneen kertaan, kuinka joukkue on kasvanut yhteen turnauksen aikana ja joukkuehenki on ollut vertaansa vailla. Kaikki joukkueen jäsenet ovat puhaltaneet yhteen hiileen ja onnistumiset ja epäonnistumiset on otettu vastaan yhdessä. Kuulostaako tutulta?

Myös yksilöurheilijat muistavat onnistumisiensa jälkeen kiittää puheissaan valmennusta ja taustajoukkoja. Menestykseen ei siis päädytä vain ja ainoastaan yksin puurtamalla, vaan vanha kliseinen sanonta ”yhteistyössä on voimaa”, tuntuu pitävän paikkansa. Olisiko siis mahdollista, että tämä urheilusta kumpuava joukkuehenki ja yhteen hiileen puhaltaminen saataisiin siirrettyä myös koulumaailmaan? Voisiko yhdessä liikkuminen ja tekeminen parantaa luokan luokkahenkeä ja ryhmätyötaitoja? Voisiko tämä johtaa myöhemmin jopa muihin positiivisiin vaikutuksiin koulun arjessa? Haluaisin uskoa niin ja koska liikunnan ja ryhmäilmiöiden välisen suhteen ja niiden yhteisien hyötyjen tutkimuksen on koettu jääneen vähäiseksi, pidän tutkielmaani myös tarpeellisena. (Lintunen & Rovio, 2009, s. 14; Kantomaa ym., 2018, s. 25). Tämän takia lähdenkin selvittämään luokanopettajien kokemuksia aiheesta.

Kiinnostukseni liikuntaryhmien tutkimiselle kumpuaa omalta kouluajaltani. Aivan ensimmäisiä luokkia ja yhtä puolivuotista jaksoa lukuun ottamatta vietin peruskoulun liikuntatuntini tyttöjen erillisryhmässä. Urheilullisena, kilpatasolla koripalloa harrastaneena tyttönä liikunta oli pääasiassa aina mukavaa ryhmästä riippumatta. Ajoittain kuitenkin huomasin kadehtivani poikia, joiden ei tarvinnut tanssia tunneillaan ja jotka saivat talvella pelata jääkiekkoa kukkoliukujen ja piruettien harjoittelun sijaan. Lukiossa yhdellä tyttöjen ja poikien yhteisellä liikunnankursilla tunsin oloni hieman epävarmaksi, enkä uskaltanut samaan tapaan heittäytyä peleihin, koska pelkäsin olevani huonompi kuin pojat tai epäonnistuvani heidän edessään. Tämä ajatus häiritsee minua vielä tänäkin päivänä ja pohdin, olisiko ajatusmaailmani voinut olla toinen, jos poikien kanssa liikkuminen olisi ollut minulle tutumpaa. Nyt myöhemmin omien luokanopettajaopintojeni aikana olen päässyt vaihtamaan ajatuksiani aiheesta ja yllätyinkin, kun en ollutkaan yksin niiden kanssa. Liikunnanopetusryhmät puhuttavat myös alan ulkopuolella mediassa ja mielipiteensä aiheesta ovat ilmaisseet niin opettajat, liikunta-alan ammattilaiset kuin aiheesta muutoin kiinnostuneet.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on siis selvittää kokevatko luokanopettajat liikunnan sekaryhmien vaikuttavan jollain tavoin luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tarkoitukseni on myös kerätä näistä opettajien kokemuksista konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka nämä mahdolliset vaikutukset ilmenevät

koulun arjessa. Idea tutkimusaiheesta syntyi kandidaatin tutkielmani pohjalta. Kirjallisuuskatsauksena toteutettu tutkielmani tarkasteli aikaisempia tutkimuksia liikunnan seka- ja erillisryhmistä. Tavoitteeni oli selvittää minkälaisia kannanottoja puolesta ja vastaan eri ryhmistä oli tutkimuksien valossa esitetty. Huomioni herätti toistuvasti esitetty huomio sekaryhmistä, jonka mukaan kyseisen ryhmän etuna oli sen myönteinen vaikutus luokan luokkahenkeen ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Mielestäni tämä ilmiö kuulosti hienolta ja halusinkin lähteä tutkimaan tarkemmin sen mahdollista toteutumista alakoulussa. Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, joka toteutetaan luokanopettajia haastattelemalla.

2 Koululiikunta ennen ja nyt

Jotta voisimme ymmärtää nykyhetkeä ja jopa katsoa kohti tulevaa, on meidän ensin ymmärrettävä historiaa. Liikunnanopetuksen tämänhetkinen tilanne on kehittynyt vuosien kuluessa ja siihen ovat vaikuttaneet useat eri tapahtumat ja tekijät. Helposti voisi kuvitella, että juokseminen ja pallon potkiminen on samanlaista vuosikymmenestä toiseen ja osin näin varmasti onkin. Kuitenkin se, kuinka näitä taitoja opetetaan ja minkälaisissa olosuhteissa opetus tapahtuu, on muuttunut merkittävästi. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan liikunnanopetuksen historiaa ja nykytilaa, sekä tutustutaan muutamaan liikunnan opetusryhmistä tehtyyn tutkimukseen.

2.1 Liikunnanopetuksen historiaa

Liikuntakasvatuksen juuret ulottuvat aina 1800-luvun puolivälin tienoille, jolloin sitä pidettiin kuitenkin pääasiassa vain aateliston etuna. Jo antiikin filosofeilta peräisin olevat aatteet sielun ja ruumiin tasapainosta kohtasivat aatelisten ritarikoulutuksessa. Kirjaviisauden rinnalla harjoitettiin muun muassa miekkailua, tanssia ja ratsastusta. (Lahti, 2013, s. 31.)

Vuonna 1843 saatiin silloin vielä voimistelu nimellä kulkenut liikunnanopetus suomalaisiin opetussuunnitelmiin. Se koski kuitenkin aluksi vain poikien yläalkeiskoulua ja lukiota. Vasta myöhemmin vuonna 1872 tuli voimistelu osaksi myös tyttökoulujen opetusta. Mutta vaikka uutta oppiainetta oltiin halukkaita toteuttamaan, monesti suuria haasteita opetukselle asettivat tilojen, välineiden ja opettajien puute. (Ilmanen & Voutilainen, 1983, s. 22, 31-32.) Vielä vuosikymmen toisen maailmansodan jälkeen Suomi oli edelleen maatalousmaa ja suurin osa väestöstä eli maaseudulla. Olosuhteet ja asenteet liikuntakasvatukselle eivät olleet samat maaseudun ja kaupungin välillä. Kaupungeissa porvariperheiden lapsista kouluttiin kurinalaisia ja rationaalisia modernin yhteiskunnan jäseniä, jotka huolehtisivat omasta puhtaudesta ja terveydestään. Samaan aikaan kuitenkin maaseudulla asuva lapsi saattoi osallistua kotitöihin kuin kuka tahansa aikuinen, eikä samoja arvoja nähty tämän kohdallaan tarpeellisina. Liikuntaa tuli jo riittämiin koulumatkoilla ja muissa töissä. (Ilmanen, 2013, s. 53.)

Vaikutteensa voimistelunopetus sai alkuaikoinaan Saksasta ja länsinaapurista Ruotsista. On muistettava, että tuohon aikaan sota oli jatkuvasti läsnä ja sisällöt olivatkin vahvasti yhteydessä myös asepalvelukseen. Saksalaisten teoria painotti fyysistä kehitystä, kuria ja järjestystä, mutta toisaalta myös liikunnan iloa. Ruotsalaiset korostivat näiden lisäksi opetuksessaan myös suoritusten tarkkuutta ja kehon harmonista kehitystä. (Koivusalo, 1982, s. 28; Ilmanen, 2013, s. 52.) Aluksi lajikirjo koostui pääasiassa erilaisesta voimistelusta, miekkailusta, pallopeleistä, talvilajeista hiihdosta ja luistelusta, yleisurheilusta, painista ja leikeistä. Maaseutuyhteiskouluissa paini, yleisurheilu ja hiihto olivat selkeämmin oppilaiden suosiossa, erityisesti poikien keskuudessa. (Koivusalo, 1982, s. 121-123.) Sotien vaikutuksesta heräsi ajatus opetuksen sotilaallistamisesta ja sisältöihin lisättiin esimerkiksi marssi-, kompassi- ja ensiapuharjoituksia (Meinander, 1992, s. 286-300).

Nämä kaksi suuntausta jakoivat yllättäen voimistelunopetuksen opettajan sukupuolen mukaan. Miesopettajat korostivat opetuksessaan enemmän saksalaista voimistelujärjestelmää ja naisopettajat ruotsalaista. Kun sitten kilpaurheilu alkoi 1900-luvun alkupuoliskolla kasvattaa suosiotaan suomalaisten urheilijoiden menestyksen myötä, erkaantui naisliikunta itsenäiseksi voimistelua painottavaksi suuntaukseksi. Vahvoja kansanmielisiä arvoja korostanut kilpaurheilu jäikin näin ollen pääasiassa poikien opetusohjelmaan ja pönkittämään heidän asemaansa koululiikunnassa. (Ilmanen, 2013, 52-53.)

Ensimmäisen ja toisen maailmansodan välillä voimistelunopetus alkoi kokea muutosta ja monipuolistua. Pohjois-Amerikkaan opintomatkan tehneet Anni Collan ja Lauri ”Tahko” Pihkala toivat mukanaan ajatuksen monipuolisemmasta voimistelunopetuksesta. Perinteinen voimistelu sai rinnalleen entistä enemmän urheiluun, peleihin ja leikkeihin suuntautuvaa opetusta. Tähän aikaan Pihkala toi myös kouluihin nopeasti suosioon nousseen pesäpallon. (Meinander, 1992, 283-284, Lahti, 2013, 54.)

Lopulta sotien jälkeen, peruskoulu-uudistuksen myötä kaksijakoinen voimistelunopetus sai väistyä. Suorituskeskeisen ja voimistelupainotteisen opetuksen sijaan

alettiin painottaa opetuksen tavoitteellisuutta, suunnitelmallisuutta ja kasvatuksellisuutta. Voimistelu sai antaa tilaa suosiotaan entistä enemmän kasvattaneelle palloilulle ja fyysisen kunnon lisäksi alettiin painottaa myös erilaisten taitojen osaamista. Erillisinä olleet numeroarvostelut voimistelulle ja urheilulle yhdistyivät nyt myös yhteiseksi liikunnan numeroksi. (Meinander, 1992, s. 292-293; Lahti, 2013, s. 34.)

Peruskoulun liikunnanopetusta ohjaa opetussuunnitelma, jota uudistetaan aina kymmenen vuoden välein. Ensimmäinen uudistus tehtiin vuonna 1985 ja tämän jälkeen uudistukset on tehty 1994, 2004 ja uusin vuonna 2014. Uudistuksien myötä opetussuunnitelmien tekstit ovat muuttuneet sukupuolineutraaleimmiksi. Vielä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa vain tyttöjen opetussisällöissä painotettiin leikkimistä ja leikinomaisuutta, sekä kuvailtiin tyttöjä poikia taitavammiksi vain tanssissa. Seuraavassa uudistuksessa sukupuolta ei mainita enää ollenkaan, vaan käytetään termejä ”yksilö” tai ”oppilas”. 2004 sukupuoli mainitaan taas luokkien 5-9 kohdalla, kun opetuksessa kehoitetaan huomioimaan sukupuolten eri tarpeet, kasvu ja kehityksen erot. (Berg, 2010, s. 80-81.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa tämä on taas poistunut. Sisältö on myös muuttunut siltä osin, että yksityiskohtaisista ohjeistuksista on luovuttu ja nykyisin opetussuunnitelmassa esitellään vain varsin tiiviisti opetuksen tavoitteet, keskeisimmät sisällöt ja annetaan kriteerit numeron 8 päätösarviointiin. Lajikirjo on runsas ja monipuolinen, vaikkakaan tarkkoja ohjeita tiettyjen lajien opettamisesta ei enää ole. Poikkeuksena tästä on uinti, joka mainitaan selkeästi yksittäisenä lajina, joka opetukseen tulisi sisällyttää. (Lahti, 2013, s. 34-35, POPS, 2014, s. 273-276.) Seuraavassa kappaleessa avaan vielä tarkemmin uusimman opetussuunnitelman mukaista liikunnanopetusta.

2.2 Liikunnanopetus opetussuunnitelman 2014 mukaan

Uusimmat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2014 ja ne otettiin portaittain käyttöön vuoden 2016 elokuusta alkaen. Vanhassa, vuoden 2004 opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen osuus koko opetussuunnitelmasta oli kolme sivua. Yleisen osuuden jälkeen tarkemmat tavoitteet ja sisällöt oli jaettu osiin luokille 1-4 ja 5-9. Näiden lisäksi suunnitelmaan oli kirjattu oppilaan

hyvä osaaminen neljännen luokan päätyttyä, sekä annettu kriteerit yhdeksännen luokan päättöarvioinnin arvosanalle 8. (POPS, 2004, s. 248-250.) Uudessa opetussuunnitelmassa liikunnan osuus on puolestaan jo noin 12 sivua. Sisällöt ja tavoitteet on jaoteltu tarkemmin erikseen vuosiluokille 1-2, 3-6 ja 7-9. Vuosiluokien 6 ja 9 päättöarviointeihin on myös annettu molempiin erikseen arvosanan 8 arviointikriteerit. (POPS, 2014, s. 148-150, 273-276, 433-437.)

Sivumääräisesti liikunnanopetuksen osuuteen näyttää siis tulleen uusimmassa opetussuunnitelmassa runsaasti lisää materiaalia. Näin ei kuitenkaan periaatteessa ole. Varsinaisia uusia lajitaitoja tai -osaamista ei nimittäin oppilailta tai opettajilta vaadita. Huomionarvoisempaa on perusmotoristen taitojen kehittäminen, myönteisten liikuntakokemuksien luominen ja liikunnalliseen elämäntapaan kannustaminen. Opetussuunnitelmaan ei ole esimerkiksi kirjattu vuoden 2004 suunnitelman tapaan, että oppilaan tulisi osata hiihtää, luistella ja suunnistaa kompassia käyttäen saadakseen arvosanan 8 liikunnasta (POPS, 2004, s. 250). Tätä vastoin uudessa opetussuunnitelmassa arvosanan 8 kriteereissä lukee muun muassa, että oppilas osallistuu, yrittää ja kokeilee pääsäännöllisesti aktiivisesti erilaisia liikuntamuotoja ja osaa käyttää, yhdistellä ja soveltaa oppimiaan tasapaino- ja liikkumistaitoja erilaisissa liikuntamuodoissa. Ainoastaan uinti on lajina kirjattu myös uusimpaan opetussuunnitelmaan. Sen osaamista ja vedestä pelastautumista ja pelastamista vaaditaan päätösarvioinnin arvosanan 8 kriteereissä. (POPS, 2014, s. 148-150, 273-276, 433-437.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelma pyrkii tukemaan oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, samalla kannustaen oppilasta myönteiseen suhtautumiseen omaa kehoaan kohtaan. Tärkeää on kasvattaa oppilaita liikkumaan ja kannustaa heitä liikunnalliseen elämäntapaan, sekä antaa valmiuksia terveellisille elintavoille. Yksittäisistä liikuntatunneista pyritään tekemään mielekkäitä ja näin ollen luomaan oppilaille positiivisia kokemuksia liikunnan parissa. Liikunnan avulla oppilaita ohjataan myös vuorovaikutustaitojen, vastuullisuuden, tunteiden säätelyn ja positiivisen minäkäsityksen kanssa. Opetuksessa pyritään ottamaan huomioon vuodenajat, eri liikuntapaikat ja -ympäristöt, luonto sekä turvallisuus. (POPS, 2014, s. 148-150, 273-276, 433-437.)

Uuteen opetussuunnitelmaan on myös lisätty tärkeitä arvoja, joita opetuksella pyritään edistämään. Nämä arvot ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo, yhteisöllisyys ja kulttuurinen moninaisuus. Aikaisemmasta opetussuunnitelmasta eroten opetussuunnitelma 2014 ei myöskään mainitse sukupuolta yhtenä huomionarvoisena kohteena, vaan korostaa oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien ja kehitystarpeiden huomioimista. Arviointi perustuu oppilaiden oppimiseen ja työskentelyyn, ei fyysiseen kunto-ominaisuuksiin. Uutena sisältönä tullut valtakunnallinen fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Move! -mittaus viidennellä ja kahdeksannella luokalla ei siis myöskään toimi arviointikriteerinä. Sen tarkoituksena on vain ja ainoastaan tukea samoilla luokilla järjestettäviä laajempia terveystarkastuksia. (POPS, 2004, s. 248-250; POPS, 2014, s. 148-150, 273-276, 433-437.)

2.3 Opetusryhmät koululiikunnassa

Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei ota kantaa tai anna ohjeita sille, kuinka liikunnan opetusryhmät tulisi muodostaa. Perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998 3 §) opetusryhmät ohjeistetaan yleisesti muodostamaan siten, että opetukselle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Tämän tarkempaa ohjeistusta lakikaan ei kuitenkaan anna ja päätösvalta liikunnan opetusryhmien muodostamisesta jää opetuksen järjestäville tahoille (Opetushallitus, 2020).

Liikunnanopetuksen historiaan tutustuessa on helppo huomata, kuinka sukupuoli on pitkään määrittänyt opetuksen järjestämistä. Tytöt ja pojat ovat olleet hyvin pitkälti omissa ryhmissään, ja opetuksen painotuksetkin ovat hieman eronneet. Paljon on myös vaikuttanut opettajan sukupuoli, joka pääsääntöisesti on ollut sama opetusryhmän oppilaiden kanssa. (Berg, 2010, s. 80.) Kuten jo tämän tutkielman otsikossa mainitaan, tulee tarkastelu keskittymään pääasiassa liikunnan sekaryhmiin. Oleellista on kuitenkin määrittellä, mitä eri ryhmillä tarkoitetaan. Määrittelyn tarkemmin liikunnanopetuksessa yleisimmin esiintyvät opetusryhmät, *erillisryhmät* ja *sekaryhmät*. Koulu- ja luokkakohtaisesti näistä ryhmistä voi kuitenkin esiintyä myös erilaisia yhdistelmiä ja muunnelmia tai kumpikin ryhmämuoto voi olla jollain tasolla käytössä.

Liikunnanopetuksessa erillisryhmiksi kutsutaan sellaisia ryhmiä, jotka ovat sukupuolen mukaan jaettu kahteen, tyttöjen ja poikien, erilliseen ryhmään omille liikuntatunneilleen. Ryhmien opetuksesta voidaan käyttää myös nimitystä erillisopetus. Keväällä 2010 peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille toteutetun liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin tulosten perusteella liikunnanopetus tapahtui yleisimmin erillisryhmissä. Vain 15% tutkimukseen osallistuneista oppilaista sai opetusta sekaryhmässä. Toisaalta erillisopetusta toivoi myös enemmistö oppilaista. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 81-82.) Alakoulussa erillisryhmien osuus ei todennäköisesti ole aivan yhtä suuri, koska nuorimpien oppilaiden opetus järjestetään tavallisemmin sekaryhmissä. Erillisryhmäopetusta on perusteltu tyttöjen ja poikien erilaisella suhtautumisella koululiikuntaan, erilaisilla lajimieltymyksillä, sekä fyysisillä voimaeroilla, jotka voisivat aiheuttaa turvallisuusriskin. Erillisryhmien nähdään tarjoavan paremmat osallistumismahdollisuudet liikunnallisesti heikommille ja aroille tytöille. Myös opettajien koetaan voivan paremmin huomioida opetuksessaan tyttöjen ja poikien erityispiirteet erillisryhmissä. Lisäksi tasa-arvon on nähty toteutuvan parhaiten silloin, kun oppilaat pääsevät liikkumaan omalla taito- ja kehitystasollaan. (Turpeinen, Jaako, Kankaanpää & Hakamäki, 2011, s. 33; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 120, 123.)

Kaikille oppilaille yhteisiä liikuntaryhmiä kutsutaan sekaryhmiksi. Näissä ryhmissä oppilaat osallistuvat sukupuoleen katsomatta samoille liikuntatunneille. Sekaryhmissä tapahtuvaa opetusta kutsutaan joissakin yhteyksissä myös yhteisopetuksi. Välttääkseni kuitenkin sekaannusta yhteisopettajuuteen ja sen yhteydessä myös käytettyyn yhteisopetuksen termiin, tulen puhumaan vain sekaryhmäopetuksesta. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin perusteella sekaryhmäopetus ei ole Suomessa vielä niin yleistä kuin erillisopetus. Sekaryhmäopetuksen etuina nähdään kuitenkin paremmat mahdollisuudet sukupuolten väliseen vuorovaikutuksen, yhteistyöhön ja toisen huomioimiseen. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 120.)

2.4 Koululiikuntaan kohdistuvaa kritiikkiä

Koululiikunnassa ja muutoinkin urheilumaailmassa sukupuoli näyttäytyy vahvasti kaksijakoisena. Urheilukentillä tytöille ja pojille, naisille ja miehille, on omat kilpailunsa, sarjansa ja joukkueensa ja monesti sama toteutuu myös liikuntatunneilla. Vaikka nykyisin tyttöjen ja poikien yhteiset sekaryhmät ovat myös yleisempiä, käytetään sukupuolta muiden oppiaineiden käytännöistä poiketen edelleen ryhmäjakojen perusteena vain liikunnanopetuksessa. Sukupuolten kahtiajakoa korostaa entisestään opettajien pääsääntöinen jakautuminen oman sukupuolensa mukaiseen opetusryhmään. (Berg, 2010, s. 80; Kokkonen, 2013, s. 431.)

Kaksijakoisuus ilmenee monesti myös oppiaineen sukupuolittuneissa opetus-sällöissä ja painotuksissa. Tyttöjen opetuksessa on jo pitkään korostunut kehon kontrolli, mutta vältelty fyysistä kontaktia, kun taas pojilla joukkuepelit ja sen myötä kilpailu ovat olleet opetuksen keskiössä. Tunneilla käsiteltävät lajit ovat hyvin pitkälti samoja, mutta erojakin löytyy. Esimerkiksi jäälajeista pojat pelaavat pääsääntöisesti vain jääkiekkoa ja tytöt jääpalloa tai ringetteä, harvoin, jos koskaan jääkiekkoa. Tyttöjen tunneille kuuluvat myös tanssi, aerobis, musiikkiliikunta, leikit ja kuntopiirit, joita lähes poikkeuksetta ei näe poikien tunneilla. (Berg, 2007, s. 32, 36; Kokkonen, 2013, s. 431.)

Bergin (2007) tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että sekä opettajien että oppilaiden mieliin on vahvasti iskostunut ajatus selkeistä sukupuolirooleista ja -käytännöistä, jotka pätevät koululiikunnassakin. Maskuliinisuus ja feminiinisyys nähdään toistensa vastakohtina, eikä limittäisinä käsitteinä. Monesti maskuliinisuutta saatetaan pitää jopa paremmassa arvossa ja se ilmenee esimerkiksi opettajien ja oppilaiden haastatteluissa, sekä oppituntien tilankäytössä ja käytänteissä. Opettajat ja oppilaat toistivat puheissaan asian luontaisuutta ja perustelivat mielipiteitään monesti kommenteilla ”pojat ovat poikia ja tytöt ovat tyttöjä”, sekä ”aina on ollut tai tehty näin”. (Berg, 2007, s. 47-49.)

Nämä syvään juurtuneet, kaavamaiset ajatukset ja käytännöt ovat vahvasti ristiriidassa liikunnanopetuksen yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä edistävän tehtävän kanssa. Monille kaksijakoinen, tyttöihin ja poikiin jaottelu ei

herätä minkäänlaisia tunteita, mutta entä sitten, jos ei koe olevansa selkeästi kumpikaan tai on jotain siltä väliltä? Tai jos onkin vain maskuliinisempi tyttö tai feminiinisempi poika? Mahdollinen syrjintä herättää oppilaissa pelkoa ja epäilyksiä, sekä saattaa johtaa poissaoloihin ja myöhemmin kielteiseen suhtautumiseen liikuntaan ja liikunnan harrastamiseen. Erityisesti sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat lapset ja nuoret kokevat liikuntatunneilla tapahtuvien syrjintätilanteiden olevan heille kaikista vihamielisimpiä ja vaikeimpia. (Kokkonen, 2013, s. 431, 445-447.)

Epäkohdat on onneksi kuitenkin tunnistettu myös päättäjien tasolla ja korjaaviin toimenpiteisiin ryhdytty. Havaittu tarve sukupuolen paremmalle huomioimiselle ja sukupuolisensitiivisyydelle koulussa, on muun muassa johtanut opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) nimistä hanketta, jonka tavoitteena on edistää tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden kehitystyötä opettajankoulutusta tarjoavissa yliopistoissa. Lisäämällä opettajien tietoisuutta tasa-arvosta ja sukupuolesta, mahdollistetaan samalla myös näihin liittyvien stereotyyppisten ja eriarvoistavien käytäntöjen muuttuminen. (Berg, 2010, s. 82; Turpeinen ym., 2011.) Myös uuden opetussuunnitelman pyrkimys edistää liikunnanopetuksen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa on askel eteenpäin näiden epäkohtien korjaamiseksi. Sitä, kuinka tämä uudistus on konkreettisesti vaikuttanut koulujen arkeen, on vielä puuttuvan tutkimustiedon takia vaikea sanoa. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi tietää, ovatko kaikkien oppilaiden yhteiset sekaryhmät kasvattaneet suosiota liikunnanopetuksen toteutusta mietittäessä. Tärkeintä on kuitenkin loppujen lopuksi oppilaiden yksilöllinen huomioiminen, joka mahdollistaa myönteisien liikuntakokemusten syntymisen ja niiden myötä edesauttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumista ja mahdollisen liikunta-aktiivisuuden säilymistä myös aikuisiällä (Huovinen & Rintala, 2013, s. 383).

2.5 Tutkimuksia liikunnan seka- ja erillisryhmistä

Liikunnanopetuksen tyypillisimmät opetusryhmät ovat siis seka- ja erillisryhmät, jotka ovat molemmat käytössä Suomessa. Maailmalla ryhmäjaoista on kuitenkin erilaisia käytäntöjä. Yhdysvalloissa ja monissa Euroopan maissa on yleisempää, että opetus järjestetään kaikkien oppilaiden yhteisissä sekaryhmissä (Berg & Lahelma, 2010, s. 43; Hill, Hannon & Knowles, 2012, s. 265). Iso-Britanniassa taas tyypillisempiä ovat sukupuolten mukaan jaetut erillisryhmät (Hills & Croston, 2012, s. 591). Niin kotimaisten kuin kansainvälistenkin tutkimuksien avulla on yritetty selvittää opetusryhmien paremmuutta ja soveltuvuutta opetuskäyttöön. Kotimaassa aihetta on kuitenkin viime vuosina tutkittu runsaammin vain pro gradu -tutkielmantekijöiden puolesta ja kansainvälisestikin tutkimuksia on vain jonkin verran. Nämäkin tutkimukset antavat kuitenkin jo kuvan siitä, minkälaista keskustelua seka- ja erillisryhmistä parhaillaan käydään ja minkälaisia asioita niihin liitetään. Seuraavaksi esittelen muutaman tuoreemman esimerkin liikunnan seka- ja erillisryhmistä tehdyistä tutkimuksista ja niiden tärkeimmistä tutkimustuloksista.

Lyun ja Gillin (2011) Etelä-Koreassa toteutetussa kvantitatiivisessa tutkimuksessa mitattiin 11-14 vuotiaiden koettua fyysistä pätevyyttä, nautintoa ja yrittämistä liikuntatunneilla. Tarkoituksena oli vertailla tuloksia oppilaiden sukupuolen ja eri opetusryhmien välillä (Lyu & Gill, 2011, s.247). Tulokset osoittivat, että sukupuolten vastaukset erosivat hyvin paljon toisistaan. Poikien tulokset olivat korkeammat jokaisessa kategoriassa ja suurimmat erot näkyivät liikunnasta nauttimisessa. Pojat pitivät liikunnasta enemmän, oli sitten kyseessä seka- tai erillisryhmä. Sekaryhmissä erot olivat vielä erillisryhmiä suuremmat. Poikien vastauksiin opetusryhmä ei vaikuttanut juuri lainkaan, mutta tytöillä se oli merkittävä tekijä. Erillisryhmässä olleet tytöt saivat korkeammat tulokset kaikissa kategoriassa kuin sekaryhmässä olleet, joiden tulokset olivat muutenkin joka kategoriassa tutkimuksen alhaisimpia. (Lyu & Gill, 2011, s. 255.) Näiden tuloksien perusteella Lyu ja Gill (2011) ovatkin sitä mieltä, että olisi oppilaiden etujen mukaista järjestää liikunnanopetus erillisryhmissä, erityisesti tyttöjen tapauksessa. He kuitenkin toteavat, että samat hyödyt voidaan saavuttaa sekaryhmissä, mikäli opettajat saavat muutettua liikuntatuntien ilmapiiriä kannustavammaksi ja motivoivammaksi (Lyu & Gill, 2011, s. 257).

Hillin, Hannonin ja Knowlesin (2012) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa yläkoulun ja lukion liikunnanopettajia ja liikunnanopettajakoulutuslaitoksen opettajia pyydettiin vertailemaan omien käsityksiensä mukaan liikunnan seka- ja erillisryhmien etuja, sekä antamaan esimerkkejä aktiviteeteista, jotka heidän mielestään tulisi järjestää erillisryhmissä. Kyselylomakkeella kerätty aineisto analysoitiin sekä määrällisiä, että laadullisia menetelmiä käyttäen. Tulosten mukaan kaksi kolmasosaa yläkoulun ja lukion opettajista opettaisi muutamaa palloilulajia lukuun ottamatta liikuntatunnit sekaryhmissä. Opettajankoulutuslaitoksen opettajista taas suurin osa olisi suosinut sekaryhmiä lajista riippumatta. Molemmat opettajien ryhmät olivat sitä mieltä, että oppilaat voisivat hyötyä taitojensa kehittymisen ja sosiaalisen tuen kannalta enemmän erillisryhmistä. Kaikki olivat myös yhtä mieltä siitä, että erillisryhmät olivat turvallisemmat. Suurin ero ilmeni siinä, kumpaa opetusryhmää vanhempien ja kouluhallinnon uskottiin suosivan. Opettajankoulutuslaitoksen opettajat uskoivat, että sekä vanhemmat että kouluhallinto puoltaisivat enemmän sekaryhmiä, kun taas yläkoulun ja lukion opettajat uskoivat, että nämä tahot kannattaisivat enemmän erillisryhmiä. (Hill, Hannon & Knowles, 2012, s. 270, 282-284.) Saatujen tuloksien valossa Hill ym. (2012) olivat sitä mieltä, että liikunnanopetusta tulisi edelleen jatkaa sekaryhmissä, koska se ehkäisee sukupuoleen perustuvaa syrjintää ja epätasa-arvoa. Samalla he kuitenkin totesivat, että kovempaa kontaktia vaativat aktiviteetit, kuten jalkapallo ja koripallo tulisi järjestää erillisryhmissä turvallisuuden takaamiseksi. (Hill ym., 2012, s. 285.)

Hills ja Croston (2012) pyrkivät Iso-Britanniassa toteuttamallaan etnografisella tutkimuksella löytämään keinoja sukupuolen purkamiseen (undoing gender) liikunnan sekaryhmissä. Heidän mukaansa keskittymällä vain sukupuolten eroihin ja perustelemalla niillä sekaryhmän ongelmia, jätetään huomiotta tyttöjen ja poikien samankaltaiset kokemukset ja vuorovaikutuksen moninaiset muodot. Samalla myös kielletään ongelmien löytyvän tosiasiasa opetuksen rakenteista ja järjestelmistä. Tutkimusaineisto koostui 12-13-vuotiaiden tyttöjen kokemuksista ja käsityksistä liikunnanopetuksesta. Tyttöjen kertoman pohjalta tutkijat saivat joi-takin lähtökohtia, joista sukupuolta voitaisiin alkaa purkamaan. Tällaisia lähtökoh-tia olivat heidän mukaansa osallistuneiden tyttöjen kyky haastaa ajatus miehi-sestä paremmuudesta, näiden havainnot sekaryhmien positiivisista ominaisuuksista ja sukupuolten samankaltaisuuksista, sekä käyttäytyminen poikamaisena

pidetyllä tavalla. Tyttöjen kerronnat kuitenkin paljastivat, että huolimatta edellä mainituista havainnoista, he pitivät edelleen poika päävastuullisina kiusaamiseen ja syrjintään, sekä ajattelivat heidän olevan motivoituneempia ja taitavampia oppilaita. (Hills & Croston, 2012, s. 591-592, 595, 602.) Hills ja Croston (2012) toteavatkin, että tällaisen ajattelun kumoaminen olisi hyvin tärkeää sukupuolen purkamisen kannalta. Heidän mukaansa tutustumalla tulevissa tutkimuksissa sekaryhmäopetuksessa onnistuneisiin opettajiin ja heidän käsityksiinsä parhaista opetuskäytännöistä, voitaisiin kenties löytää toimivia strategioita sukupuolen purkamiseen liikuntatunneilla. (Hills & Croston, 2012, s. 602).

Puhakka (2018) tutki fenomenografisessa pro gradu -tutkielmassaan kahden kuudesluokan käsityksiä seka- ja erillisryhmistä. Toisella luokalla liikunnanopetus järjestettiin sekaryhmässä ja toisella erillisryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisia hyviä ja huonoja puolia oppilaat liittävät seka- ja erillisryhmiin, kummassa opetusryhmässä he liikkuvat mieluummin ja olisiko heillä erilaisia ehdotuksia liikunnanopetuksen ryhmäjakoihin. Tuloksien mukaan sekaryhmistä löydettiin enemmän negatiivisia asioita ja vastaavasti erillisryhmistä enemmän positiivisia asioita. Sekaryhmän negatiivisiksi puoliksi mainittiin muun muassa erot fyysisyydessä ja lajimieltymyksissä, sekä kiusaaminen ja erimielisyydet. Ryhmän positiivisina puolina nähtiin haasteellisuus, tytöt vastaan pojat asetelma, yhteistyötaitojen kehittyminen ja parempi yhteishenki. Erillisryhmistä löydetty negatiiviset asiat olivat huonommat välit tyttöjen ja poikien välillä, huonompi yhteishenki ja suppeampi lajikirjo. Positiivisiksi asioiksi ryhmästä nostettiin helpommin jaettavat ja valittavat lajit, parit ja joukkueet, vähäisemmät riidat, tasoerot ja ulkonäköpaineet. Oppilaat kannattivat enemmän erillisryhmiä, 67% pojista ja 57% tytöistä valitsisi opetusryhmistä mieluummin erillisryhmän. Uusiksi järjestelyiksi ehdotettiin pienempiä tyttöjen ja poikien yhteisiä ryhmiä ja oppilaiden vapautta valita ryhmänsä tilannekohtaisesti seka- ja erillisryhmien väliltä. (Puhakka, 2018, s. 37-41, 60-65.) Puhakka (2018) ei ota kantaa opetusryhmien paremmuuteen ja toteaaakin, että aihetta tulisi tutkia vielä laajemmin lisää. Hän on Hillsin ja Crostonin (2011) kanssa samaa mieltä siitä, että sekaryhmien mahdollisuuksia voitaisiin jatkossa tutkia tarkemmin esimerkiksi juuri opettajien sekaryhmän tunneilla käyttämiä didaktisia ratkaisuja tarkastellen. Hän näkee myös sekaryhmien

sosiaalisia suhteita ja luokan yhteishenkeä kehittävät ominaisuudet potentiaalisina tutkimuskohteina. (Puhakka, 2018, s. 70.)

Myös Tamminiemen ja Viitalan (2019) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin oppilaiden käsityksiä liikunnan opetusryhmistä. Tavoitteena oli selvittää, opiskelevatko kahdeksasluokkalaiset mieluummin seka- vai erillisryhmässä ja mitkä muuttujat ovat yhteydessä näihin mielipiteisiin. Tutkimus toteutettiin pääosin määrällisenä tutkimuksena, mutta avoimien kysymyksien analysoinnissa käytettiin laadullista menetelmää. Tulokset osoittivat, että yli puolet oppilaista halusi opiskella liikuntaa joko aina tai pääasiassa sekaryhmässä, mikä eroaa Puhakan (2018) tutkimuksesta. Huomionarvoista kuitenkin oli, että oppilaat suosivat sitä ryhmää, jossa he parhaillaan opiskelivat. Kummassakin ryhmässä selkeä enemmistö kertoi jatkavansa opiskelua mieluiten saman järjestelyn mukaan ja perusteli valintaansa totumuksella. Tämän lisäksi liikunnan arvosanan, omatoimisen liikunnan määrän, tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation ja motivaatioilmaston nähtiin olevan yhteydessä oppilaiden mielipiteisiin. Oppilaat itse perustelivat sekaryhmän valintaa muun muassa monipuolisemmilla tunneilla, yhteishengellä ja sillä, että oppii tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Erillisryhmiä perusteltiin tyttöjen ja poikien erilaisilla mielenkiinnonkohteilla, sekä fyysisillä koko- ja tasoeroilla, jotka koettiin turvallisuusriskinä sekaryhmässä. Erillisryhmissä ei myöskään ollut samanlaista sukupuolten välistä kiusaamista tai häirintää, jota sekaryhmässä koettiin olevan. (Tamminiemi & Viitala, 2019, s. 24-25, 43-46.) Koska molemmille ryhmille löytyy perusteluja puolesta ja vastaan, Tamminiemi ja Viitala (2019) pohtivat voisiko tulevaisuudessa opetusryhmiä muodostaa joustavammin, jotenkin ryhmiä yhdistellen tai vaihdellen ja oppilaiden tasoerot, sekä erilaiset mielenkiinnonkohteet huomioiden.

Rainion (2019) laadullisena tapaustutkimuksena toteutetun pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä seka- ja erillisryhmien vahvuuksista ja haasteista, sekä opetusryhmien muodostamisesta peruskoulun luokilla 3-6. Samalla tutkittiin opettajien mielipiteitä sukupuolitietoisesta ja sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta. Tulokset olivat samansuuntaiset kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa, molemmilla opetusryhmillä näh-

tiin olevan sekä vahvuuksia että heikkouksia. Opettajat kuitenkin kokivat, että sekaryhmillä vahvuuksia oli enemmän ja heikkouksia vähemmän kuin erillisryhmillä ja näin ollen se myös sopisi paremmin 3.-6. luokkalaisten liikunnanopetukseen. Sekaryhmän vahvuuksiksi luettiin muun muassa sosiaalisten taitojen kehittyminen, luokkahengen ja ilmapiirin paraneminen, monipuolisten tuntien ja eritasoisten pelien toteuttaminen, sukupuolen suhteen tasa-arvoinen ja muunsukupuoliset huomioiva opettaminen ja erilaisten käytännön asioiden, kuten tila- ja lukujärjestyksratkaisujen helpottuminen. Haasteiksi sekaryhmässä mainittiin esimerkiksi murrosiän ja eri kulttuurien tuomat haasteet yhteistoiminnassa, sukupuolten erilaiset kiinnostuksenkohteet ja pelitavat, suuremmat tasoerot, sekä käytännön ongelmat pukuhuoneiden ja ryhmäkokojen suhteen. Huomionarvoista on myös, että osa opettajista ei löytänyt sekaryhmistä haasteita ollenkaan. Vastaavasti jokainen opettaja löysi erillisryhmistä jotain haasteita. Niitä olivat muun muassa stereotyyppisten roolien vahvistaminen, muunsukupuolisten huomiotta jättäminen, opetuksen epätasa-arvoiset ja sukupuolittuneet sisällöt, suuret tasoerot, sosiaalisten suhteiden ja luokkahengen heikommat kehitysmahdollisuudet, sekä käytännöllisiä syitä kuten pienemmät ryhmäkoot, lukujärjestyksien rakentaminen ja miesopettajien vähyys. Toisaalta taas erillisryhmien vahvuuksina nähtiin murrosiän haasteiden väheneminen, arempien oppilaiden rohkeampi osallistuminen, pelien tasokkuus harrastaneempien oppilaiden näkökulmasta, sisältöjen helpompi kohdistaminen kiinnostuksien mukaan, avoimempi ilmapiiri ja yhteistyö rinnakkaisluokkien kanssa. Sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteutumisessa sekaryhmän ja liikunnanopettajan nähtiin merkitsevän eniten. Opettajalla nähtiin kuitenkin olevan myös isoin merkitys saman asian epäonnistumiseen. (Rainio, 2019, s. 31-33, 61-64, 69, 80-82.) Rainio (2019) näkeekin itse, ettei sekaryhmä yksin riitä sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteutumiseen, vaan opettajilla on ryhmämuodosta riippumatta mahdollisuus vaikuttaa asiaan päätöksillään, asenteillaan ja toiminnallaan. Muut tulokset ovat samassa linjassa Hillin ym. (2012) myös opettajille teettämän tutkimuksen kanssa ja sekaryhmä vaikuttaisi näiden tutkimuksien valossa olevan opettajien keskuudessa suositumpi vaihtoehto liikunnanopetuksessa. Rainion mielestä olisikin mielenkiintoista selvittää, mikä ryhmäjakojen tilanne on todellisuudessa tällä hetkellä Suomessa. (Rainio, 2019, s. 91, 94.)

Kuten jo nämä tutkimukset osoittavat, ei liikunnan opetusryhmistä ole yhtä yhteistä linjaa, jonka perusteella voitaisiin todeta toisen ryhmän soveltuvan paremmin oppilaille ja opetukseen. Aikaisemmin myös todettiin, ettei valtakunnallinen opetussuunnitelma tai perusopetuslakikaan ota tarkemmin kantaa tai anna ohjeita sille, kuinka liikunnan opetusryhmät tulisi muodostaa, vaan päätös jätetään opetuksen järjestävälle taholle (Opetushallitus, 2020). Tulokset Hillsin ja Crostonin (2012), Puhakan (2018), Tamminiemen ja Viitalan (2019), sekä Rainion (2019) tutkimuksissa kuvaavat hyvin, kuinka molemmista opetusryhmistä löydetään samoissa tutkimuksissa hyviä ja huonoja puolia. Niin sekaryhmälle kuin erillisryhmällekin löytyy siis perustelunsa ja kannattajansa.

Tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä, tutkimusta ohjanneita tuloksia olivat samanlaiset ja usein esiintyneet havainnot sekaryhmän ominaisuuksista. Sekaryhmän haasteina nähtiin monesti oppilaiden suuremmat fyysiset ja taidolliset tasot, oppilaiden erilaiset mielenkiinnonkohteet, sekä kiusaaminen. Vastaavasti opetusryhmän vahvuuksina nähtiin lähes poikkeuksetta paremman yhteishengen, yhteistyötaitojen ja ilmapiirin kehittäminen, sekä tuntien monipuolisemmat sisällöt. (Puhakka, 2018, s. 60-63; Tamminiemi & Viitala, 2019, s. 33-36; Rainio, 2019, s.61-64). Mielenkiinnonkohteet vaihtelivat tutkimusten välillä. Kuitenkin Hill ym. (2012) ja Rainio (2019) saivat opettajille teetetyissä tutkimuksissa samansuuntaisia tuloksia, joiden mukaan sekaryhmä vaikuttaisi olevan opettajien suosima opetusryhmä. Hills ja Croston (2012) ja Puhakka (2018) myös toteavat, että sekaryhmien mahdollisuuksia voisi olla tarpeen tutkia tarkemmin juuri opettajien kokemuksia ja käsityksiä selvittämällä.

3 Ryhmäilmiö

Aivan kuten eläimet, myös me ihmiset toimimme luonnostaan yhdessä. Sosiaaliin suhteisiin perustuvat ryhmät ja yhteisöt muokkaavat meistä sellaisia kuin olemme. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa, itseään muihin vertaamalla ja samaistumalla, yksilö muodostaa minäkuvaansa. (Lintunen & Rovio, 2009, s. 14-20.) Kuulummekin elämämme aikana moniin ryhmiin ja parhaimmillaan ne auttavat määrittelemään itsemme, sekä luovat turvaa ja yhteenkuuluvuudentunnetta. Ryhmän määrittely voi aluksi vaikuttaa hyvin yksinkertaiselta, mutta kun katsoo pintaa syvemmälle, huomaa kuinka moniulotteinen käsite se todellisuudessa on. Ryhmän alati muuttuva olemus syntyy monista erilaisista näkyvistä ja näkymättömistä toiminnoista ja rakenteista, joita yhteinen termi, ryhmäilmiö, kuvastaa.

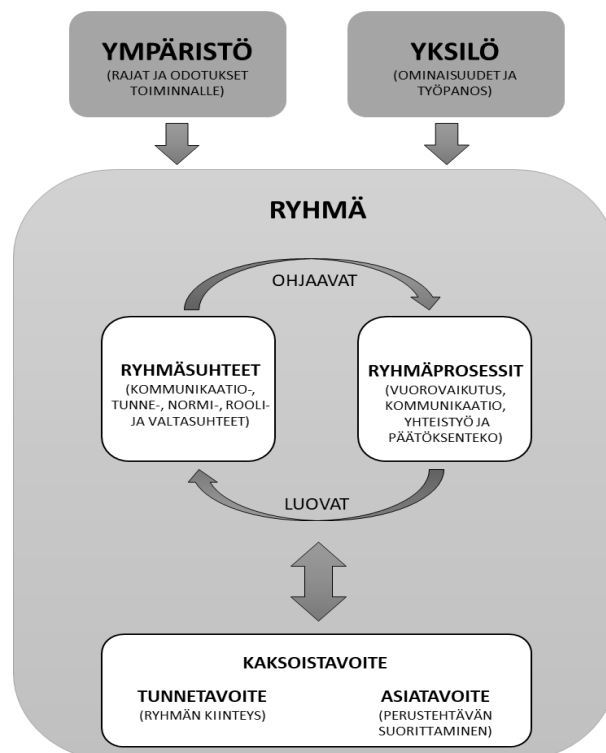
3.1 Ryhmän rakenne ja toimintakulttuuri

Ympäristö ja yksilöt luovat lähtökohdat ryhmälle. Ympäristö asettaa ne ehdot ja mahdollisuudet, joiden rajoissa ryhmä toimii ja ne odotukset, joihin ryhmä pyrkii toiminnallaan vastaamaan. Ympäristöllä voidaan viitata joko fyysiseen tai sosiaaliseen ympäristöön tai yhteiskuntaan. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 21.) Yksilöiden toiminta puolestaan herättää ryhmän eloon. He ovat ryhmän toimintaa ylläpitävä voima. Heidän ominaisuutensa ja ryhmälle annettava työpanos määrittävät pitkälti ryhmän toiminnan laatua. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 14; Lintunen & Rovio, 2009, s. 16-17.) Ryhmäksi kutsutaan lopulta sellaista useamman ihmisen muodostamaa joukkoa, joka on keskenään vuorovaikutuksessa ja toimii tietyn tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi. Ryhmän jäsenet tiedostavat kuuluvansa ryhmään ja heillä on myös käsitys siitä, ketkä muut ryhmään kuuluvat. (Kopakkala, 2005, s. 36; Laine, 2005, s. 186; Rovio & Lintunen, 2009, s. 21.) Moni kuuluu elämänsä aikana useampaan ryhmään. Näitä ryhmiä voivat olla esimerkiksi oma koululuokka, talonyhtiön lenkkiryhmä, vapaaehtoisryhmä, työpaikan tiimi tai urheilujoukkue.

Ryhmän sisällä tapahtuu jatkuvaa muutosta, kun erilaisen potentiaalin, ominaisuudet ja kyvyt omaavat yksilöt osallistuvat ja vaikuttavat omalla panoksellaan ryhmän toimintaan. Tällaisia ryhmän kokonaistoimintaan vaikuttavia toistuvia

muutoksia, liikkeitä ja tapahtumia kutsutaan ryhmäprosesseiksi. Niitä ovat muun muassa vuorovaikutus, kommunikaatio, yhteistyö, päätöksenteko ja tavoitteiden asettaminen. Nämä prosessit puolestaan synnyttävät ryhmään ihmissuhdejärjestelmiä, joita ovat kommunikaatio-, tunne-, normi-, rooli- ja valtasuhteet. Nämä suhdejärjestelmät taas ohjaavat edelleen ryhmän toimintaa, ryhmäprosesseja. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 81; Lintunen & Rovio, 2009, s. 16-17, 24.)

Ryhmäprosessit ja -suhteet vaikuttavat yhdessä edelleen ryhmän toiminnan kaksoistavoitteeseen. Kaksoistavoite on nimensä mukaisesti jakautunut kahteen osaan, tunnetavoitteeseen ja asia- tai tehtävätavoitteeseen. Tunnetavoitteena on ryhmän koossa pysyminen, kiinteys, jota voidaan arvioida tehtävään sitoutumisen ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Asia- tai tehtävätavoite puolestaan tarkoittaa ryhmän perustehtävää, sitä minkä takia ryhmä alun perin luotiin. Tavoitteiden saavuttaminen tai vastaavasti saavuttamatta jääminen vaikuttavat jälleen osaltaan ryhmäprosesseihin ja -suhteisiin. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 98-99, Lintunen & Rovio, 2009, s. 16-17; Rovio, 2012, s. 322-323.) Tätä ryhmän alati muuttuvaa luonnetta, jossa eri osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja näin ollen ryhmän koko kokonaisuuteen, olen pyrkinyt selventämään kuviossa 1.



Kuvio 1. Ryhmän toiminta (mukaillen Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 98-99; Lintunen & Rovio, 2009, s. 16).

Ryhmän kuvailuun käytetään usein erilaisia tunnusmerkkejä, joita ovat muun muassa ryhmän koko, tarkoitus, vuorovaikutus, ryhmärakenteet, roolit, riippuvuus toisista ja toisiin vaikuttaminen, sekä rajat ja säännöt (Kopakkala, 2005, s. 36; Lintunen & Rovio, 2009, s. 21). Ryhmälle tyypillistä on eräänlainen tehtävä- ja roolijako, jossa suosio- ja valtasuhteet voivat vaihdella. Mitä kauemmin ryhmä on koossa, sitä selkeämpiä yhteisiä käyttäytymismalleja ja normeja sille myös kehittyy. (Laine, 2005, s. 186; Lintunen & Rovio, 2009, s. 22). Esimerkiksi koulussa luokalla voi olla oma tietty tapa aloittaa päivä, siirtyä ruokailuun tai toimia unohdettujen läksyjen kanssa. Samoin esimerkiksi urheilujoukkueella voi olla omat tyypilliset tapansa toimia yhteisissä harjoituksissa, turnausmatkoilla ja ottelutapahtumissa. Yhteistä minkä tahansa ryhmän käyttäytymismalleille ja normeille on kuitenkin se, että olivatpa ne sitten kuinka virallisia tai epävirallisia tahansa, niin ryhmä tarkkailee niiden noudattamista ja myös rankaisee omalla tavallaan niiden noudattamatta jättämisestä (Laine, 2005, s. 187). Paheksunta voidaan ilmaista lievemmin ilmein ja elein tai vahvemmin sanallisesti ja määräämällä konkreettisia rangaistuksia, kuten jälki-istuntoa tai ottelurangaistuksia. Normien ja käyttäytymismallien tunteminen helpottaa sosiaalista kanssakäymistä, kun tilanteita osaa ennakoida ja niihin kykenee vaikuttamaan. Ryhmän jäsen ymmärtää, kuinka muut odottavat hänen toimivan ja myös hän voi odottaa muiden toimivan tietyllä tavalla. (Kopakkala, 2005, s. 38; Laine, 2005, s. 187). Järjestyksen ja epäjärjestyksen vaihtelu kuuluu luonnollisesti ryhmätoiminnan arkeen. Toimivan ryhmän epätoimivasta erottaa kuitenkin siitä, kuinka näistä epäjärjestyksen hetkistä ryhmässä selviydytään. Mikäli ryhmä ei kohtaa vaikeuksia yhdessä, voivat ongelmat alkaa hiertää jäsenten välejä ja viedä energiaa yhteisen tehtävän suorittamiselta ja ryhmän kehitymiseltä. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 88-89; Salmi, Rovio & Lintunen, 2009, s. 93.)

Muutos ylläpitää ryhmien kehitystä. Ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet ja niissä tapahtuvat muutokset muokkaavat jatkuvasti ryhmän toimintaa ja näin ollen vaikuttavat tehtävien suorittamiseen. Jännitteet ja ristiriidat jäsenten välillä haittaavat ryhmän kehitystä ja luovat turvattomuutta. (Salmi ym., 2009, s. 88-89.) Ryhmien kehitystä on kuvattu erilaisin vaihein. Seuraavassa kappaleessa tutustutaan tarkemmin kahteen erilaiseen näkökulmaan ryhmien kehityksestä. On kuitenkin muistettava, että jokainen ryhmä on erilainen ja kehittyy omalla tavallaan.

Vaikka ryhmien kehitysvaiheista on esitetty erilaisia teorioita, eivät ryhmien kehityskulut välttämättä noudata täsmällisesti näitä kaavoja. Jonkin ryhmän kohdalla jokin vaihe voi jäädä kokonaan pois tai kehitykseen voi tulla takapakkia ja ryhmä palaa johonkin aikaisempaan vaiheeseen ennen kuin pääsee eteenpäin. Välillä vaihteita voi olla myös vaikea tunnistaa ja joissakin ryhmissä voi ilmetä useamman vaiheen piirteitä samanaikaisesti. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 50; Haapaniemi & Raina, 2014, s.147.)

3.2 Muuttuva ja kehittyvä ryhmä

Ryhmätutkimuksen kaksi merkittävää teoreetikkoa Wilfred Bion ja Bruce Tuckman ovat tutkineet ryhmän olemusta, käyttäytymistä ja kehitysvaiheita. Brittiläisen Wilfred Bionin teoria edustaa psykodynaamista ryhmätutkimusta, joka on saanut vaikutteita freudilaisen psykoanalyysin teoriasta. Hän oli oivaltanut, että ryhmissä esiintyi eräänlaisia ryhmäprosesseja, joista ryhmän jäsenet eivät välttämättä ole tietoisia ja jotka kuitenkin voivat häiritä ryhmän työskentelyä. Teorian mukaan ryhmällä on kaksi erilaista tilaa, perusolettamustila ja työryhmätila, jotka kuvastavat ryhmän ilmapiirin laatua ja sen jäsenten asennoitumista yhteiseen tehtävään. Yhdysvaltalainen Bruce Tuckman edustaa puolestaan kognitiivista tutkimusta, jonka tavoitteena on nimensä mukaisesti selvittää ryhmän vaikutuksia kognitiivisiin prosesseihin. Tarkastelun kohteena ovat myös havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan prosessit. Tuckmanin kehittämä vaihemalli, joka koostuu viidestä eri vaiheesta, vakiintui nopeasti ryhmätarkastelun perustaksi ja on suosiossa erityisesti länsimaissa. (Salmi ym., 2009, s. 88-94; Kopakkala, 2005, s. 44-49.)

3.2.1 Ryhmäprosessit Wilfred Bionin mukaan

Bionin (1979) mukaan ryhmä siis toimii kahdessa eri tilassa, työryhmätilassa ja perusolettamustilassa. Työryhmätilassa ryhmän toiminta on tavoitteellista ja suuntautuu annettuun tehtävään. Ryhmä kantaa vastuun toiminnastaan ja kykenee tunnistamaan mahdolliset kehityskohteet, sekä käsittelemään pettymyksiä. Perusolettamustilassa tilanne on päinvastainen ja ryhmä polkee ikään kuin paikallaan. Ryhmä ei kykene käsittelemään yhteistoiminnallisia ongelmiaan ja alkaa

muodostaa osin tiedostamattomia sosiaalisia puolustuskeinoja. Muutos koetaan ahdistavana ja siltä yritetään suojautua pitämällä tiukasti kiinni vanhoista toimintatavoista. Toiminta ryhmässä on epärealistista ja ei-tavoitteellista, eikä sen takia kehitystä tapahdu. Perusolettamustilasta on eroteltavissa neljä erilaista ilmene-mismuotoa; riippuvaisuus, taistelu-pako, parinmuodostus, sekä valeyhteisyys. (Bion, 1979; Kopakkala, 2005, s. 44-45, Salmi ym., 2009, s. 94-95.) Tällaisia ke-hittymättömän ryhmän ilmenemismuotoja esiintyy herkemmin suuremmissa, huo-nommin ryhmäytyneissä ryhmissä, sekä vasta aloittaneissa ryhmissä (Jauhiai-nen & Eskola, 1994, s. 88).

Riippuvainen ryhmä toimii itse hyvin epäaktiivisesti ja olettaa ohjaajan ratkaise-van ryhmän ongelmat. Omia kykyjä pidetään olemattomina, kun taas ohjaajalta luotetaan löytyvän vastaus kaikkeen. Mikäli ohjaaja ei vastaa tähän tukeutumi-seen ja vaatii ryhmältä aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta, saatetaan ohjaajan arvo kyseenalaistaa. Toisinaan yhteinen avuttomuus ja riippuvuus muista voi lisätä yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmässä. (Bion, 1979; Kopakkala, 2005, s. 46; Salmi ym., 2009, s. 94-97.)

Ryhmässä, jossa vallitsee taistelu-pako mentaliteetti, yritetään ahdistusta purkaa nimensä mukaisesti taistelemalla tai pakenemalla. Taistelun kohdetta, syylistä, voidaan etsiä ryhmän sisältä, mutta yleensä se on helpompi valita ryhmän ulko-puolelta, jolloin sisäisiä ristiriitoja ei tarvitse kohdata. Turhautuminen voidaan kohdistaa hyvinkin aggressiivisesti niin ohjaajaa, toimintaa kuin ympäristöäkin kohtaan. Ryhmän pakokeinona on aiheen välttely kaikin mahdollisin tavoin. Kes-kustelun aihetta yritetään vaihtaa, ongelmat kuitata huumorilla ja laskea leikkiä tai jopa konkreettisesti poistua ahdistavasta tilanteesta. (Bion, 1979; Kopakkala, 2005, s. 46; Salmi ym., 2009, s. 94, 103-104.)

Parinmuodostusryhmässä vallitsee odottava ja jopa toiveikas ilmapiiri. Turvaa haetaan saman henkisistä ryhmän jäsenistä, joiden kanssa muodostetaan erään-laisia klikkejä, pienryhmiä isomman ryhmän sisälle. Toiveet kohdistuvat näihin pareihin tai pieniin ryhmiin, joista uskotaan ratkaisujen löytyvän. Yhteistyö ja ideat voivatkin toimia näissä klikeissa, mutta eivät välity koko ryhmälle. Alaryhmien

muodostaminen on ryhmän yksi tapa vetäytyä ja vältellä ongelmien yhteistä julkista käsittelyä. (Bion, 1979; Kopakkala, 2005, s. 46-47; Salmi ym., 2009, s. 94, 101-103.)

Valeyhtenäisessä ryhmässä ryhmään kuuluminen luo turvallisuuden tunnetta ja uskoa siitä, että yhdessä kaikki ongelmat voidaan ratkaista. Ilmapiiri on kuitenkin hyvin varovainen ja kohtelias, kun konflikteja pyritään välttämään, jotta illuusio ryhmän yhtenäisyydestä ei särkyisi. Erilaisuus ja yksilölliset mielipiteet saavat väistyä yhteisen mielipiteen ja yhtenäisten rivien tieltä. Vaikka epäilyjä toiminnan järkevyydestä esiintyisi, kriittisiä uskalletaan olla vasta, kun asiat alkavat olla jo oikeasti huonosti. Valeyhtenäisyyttä ilmenee yleensä tuoreemmissa, vasta aloitaneissa ryhmissä. (Bion, 1979; Kopakkala, 2005, s. 47; Salmi ym., 2009, s. 94, 105.)

3.2.2 Ryhmän kehitysvaiheet Bruce Tuckmanin mukaan

Ryhmässä tapahtuu jatkuvasti muutoksia, kun tavoitteita saavutetaan ja uusia asetetaan. Ryhmän kehitystä kuvaavista teorioista ehkä tunnetuin ja käytetyin on Bruce Tuckmanin esitys ryhmän vaiheittaisesta kehittymisestä. Suosiota on kenties lisännyt vaiheiden iskevä, helposti muistettava englanninkielinen nimeäminen, *forming*, *storming*, *norming* ja *performing*. Alun perin näistä neljästä vaiheesta, muotoutumis-, kuohunta-, normittamis- ja toteuttamisvaiheesta, koostunut mallia on myöhemmin vielä täydennetty viidennellä, lopettamisvaiheella (*adjourning*). (Kopakkala, 2005, s. 48-51; Salmi ym., 2009, s. 89-92.)

Uusi ryhmä aloittaa kehityksensä muotoutumisvaiheesta. Ilmapiiri ryhmässä on tunnusteleva ja varovainen, kun jäsenet etsivät omaa paikkaansa ja yrittävät ottaa selvää toisistaan ja ryhmän yhteisistä säännöistä ja normeista. Uusi tilanne voi tuntua epämukavalta ja ahdistavalta, mutta ryhmä koetaan silti yleensä turvallisenä ja myönteisenä asiana. Vähitellen ryhmärooleja ja -suhteita alkaa muodostua. Ohjaajalla on ryhmälle vielä suuri merkitys ja tätä kohtaan voidaan kokea tietynlaista riippuvuutta. (Kopakkala, 2005, s. 49; Salmi ym., 2009, s. 89-90; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 46; Haapaniemi & Raina, 2014, s. 144-145.)

Kuuhuntavaiheessa alun varovainen ja muita miellyttävä käytös unohdetaan. Yksilöt haluavat erottua joukosta ja saada mielipiteensä kuulluksi. Konflikteja ei pyritä välttelemään, vaan mahdollinen pettymys ja tyytymättömyys ilmaistaan rohkeasti kannanotoissa. Ryhmän jäsenet testaavat ohjaajaa ja toisiaan, jolloin jännitteitä alkaa syntyä jäsenien välille. Ryhmään alkaa samalla myös muodostua alaryhmiä, joilla voi olla ristiriitoja keskenään ja välienselvittelyt ovat mahdollisia. (Kopakkala, 2005, s. 49-50; Salmi ym., 2009, s. 89-90; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 47; Haapaniemi & Raina, 2014, s.145-146.)

Normittamisen tai vakiintumisen vaiheessa tunnustetaan kuuhuntavaiheen haitallisuus. Ristiriidat ja jännitteet pyritään selvittämään ja toisten erilaisuus hyväksymään. Ryhmän jäsenet hyväksyvät toisensa ja roolit alkavat vakiintua. Ilmapiiri ryhmässä vapautuu ja yhteenkuuluvuuden tunne, me-henki, voimistuu. Yhteisiin sääntöihin ja tavoitteisiin palataan ja toiminnasta tehdään johdonmukaisempaa. Yhteenkuuluvuuden nimissä yksilöllisyydestä on taas hieman tingittävä, mutta kehityksen kannalta jokaisen ryhmän jäsenen tulisi saada avoimesti ilmaista oma mielipiteensä. (Kopakkala, 2005, s. 50; Salmi ym., 2009, s. 89-90; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 48; Haapaniemi & Raina, 2014, s.146-147.)

Toteuttamisvaiheeseen päässyt ryhmä, tai hyvin toimiva ryhmä, on tuottava, tehokas ja luova. Sisäiset ristiriidat ja ongelmat on opittu ratkaisemaan vuorovaikutuksen keinoin rakentavassa hengessä ja ryhmässä on turvallista olla. Keskinäiset suhteet eivät enää hidasta yhteistyötä, vaan tukevat työskentelyä ja yhteisen päämäärän saavuttamista. Avoimessa ilmapiirissä erilaisuus hyväksytään ja sitä osataan käyttää hyödyksi. Ryhmän jäsenet ovat löytäneet paikkansa ja tukevat toisiaan. Yhteisen päämäärän hyväksi ollaan valmiita venymään ja joustamaan. (Kopakkala, 2005, s. 50-51; Salmi ym., 2009, s. 89-91; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 48-49; Haapaniemi & Raina, 2014, s. 147.)

Viimeinen, viides vaihe ryhmän kehityskaarella on lopettamisvaihe. Ryhmän yhteinen työskentely on tullut päätökseensä ja ryhmä lopettaa toimintansa. Joillekin ryhmille tämä vaihe voi olla hyvinkin merkityksellinen ennen uusiin tehtäviin siirtymistä. Ryhmästä ja tehtävästä luopuminen ja eroaminen voivat tuntua hyvin vaikealta pitkään yhdessä vietetyn ajan jälkeen. Lopettamisvaiheeseen liittyy

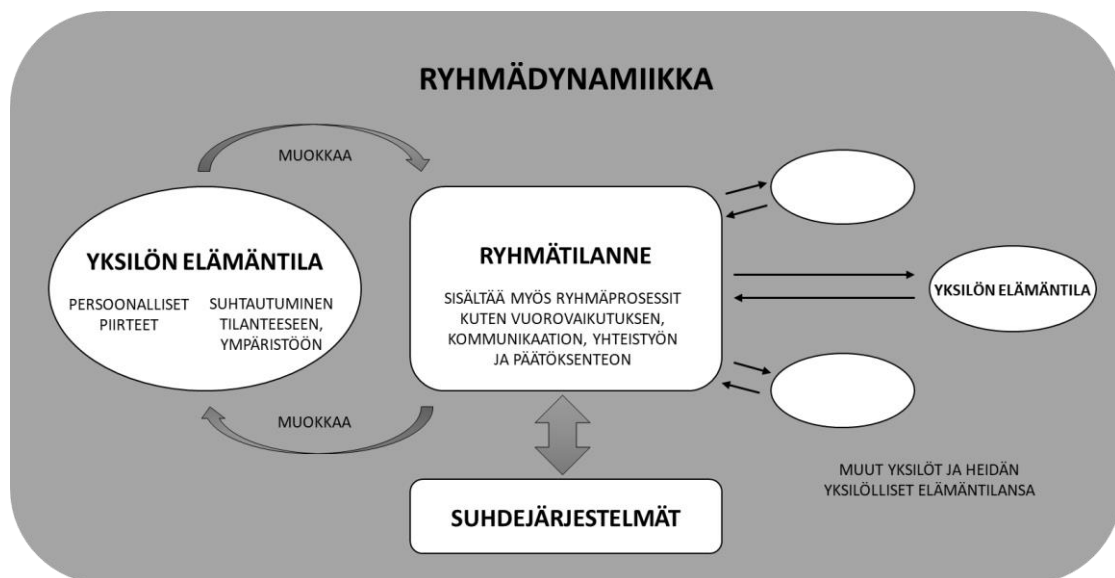
yleensä paljon tunnetta. Ryhmän jäsenet voivat tuntea kovaa helpotusta työn päätökseen saattamista tai vastaavasti suurta haikeutta kaiken loppumisesta. (Kopakkala, 2005, s. 51; Salmi ym., 2009, s. 89-92; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 49; Haapaniemi & Raina, 2014, s. 147.)

3.3 Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät

Kuten jo aiemmin todettiin, ryhmässä tapahtuu jatkuvasti monenlaista muutosta. Ryhmädynamiikka kuvastaa sitä pinnan alla muhivaa muutosta, joka tapahtuu ryhmän toiminnassa erilaisissa ryhmätilanteissa ja ryhmän sisäisissä suhdejärjestelmissä. Se ilmentää ryhmän sisäistä voimaa, joka muodostuu ryhmän jäsenien välisistä jännitteistä, tunteista ja kemioista. (Rovio, 2012, s. 313; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 43.) Ryhmädynamiikkaa selittäessään Jauhiainen & Eskola (1994), sekä Rovio & Saaranen-Kauppinen (2009) ovat mukailleet Kurt Lewinin (1951) yksilön ja ryhmän dynaamista, alati muuttuvaa suhdetta kuvaavaa kenttäteoriaa. Teorian mukaan yksilön toiminta tietyssä tilanteessa on aina yhteisvaikutus tämän persoonallisista piirteistä ja suhtautumisesta käsillä olevaan tilanteeseen, ympäristöön. Tätä yksilön dynaamista kenttää, yksilön tuolla hetkellä kokemaa psykologista tilaa nimitetään elämäntilaksi. Kun sitten kukin ryhmän jäsen tulee ryhmään omanlaisesta elämäntilanteesta ja tämä vaihteleva elämäntilanne vaikuttaa henkilön suhtautumiseen ja toimintaan ryhmätilanteissa, voi ryhmässä esiintyä hyvin eriäviä näkemyksiä ja tulkintoja vallitsevista tilanteista. Yhdessä ryhmän jäsenten erilaisten elämäntilojen ja ryhmätilanteen sosiaalisten tapahtumien kanssa muodostuu siten ryhmätilanteen dynaaminen kenttä. Se kuinka yksilöt kokevat syntyneet tilanteet ja minkälaisen merkityksen he sille antavat, voi jälleen muuttaa heidän elämäntilaansa ja näin ollen taas ryhmätilannetta. Tämä jatkuva syy-seuraussuhteiden ketju kuvastaa ryhmän alati muuttuvaa, dynaamista luonnetta. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 29-37; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 60-61; Rovio, 2012, s. 313-314.)

Ryhmädynamiikan kannalta keskeisintä ryhmässä on vuorovaikutus, joka vaikuttaa jatkuvasti ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin. Se kuinka ryhmän jäsenet toimivat ja kommunikoivat keskenään, sekä kuinka he suhtautuvat ryhmän toimin-

nan kannalta välttämättömiin toimintoihin, sijoittaa heitä eri asemiin toisiinsa nähden. Näin ollen ryhmään syntyy eräänlaisia sisäisiä rakenteita, jotka ohjaavat ryhmän toimintaa. Näitä rakenteita kutsutaan suhdejärjestelmiksi. Niitä ovat kommunikaatio-, tunne-, normi-, rooli- ja valtasuhteet. Ne ilmaisevat esimerkiksi, kuinka ryhmässä viestitään keskenään, minkälaisia tunteita ryhmän jäsenille osoitetaan, kuinka ryhmässä noudatetaan sääntöjä, minkälaisia rooleja ryhmässä esiintyy ja minkälaista valtaa eri jäsenillä ryhmässä on. Ne voivat olla sekä ryhmän toimimisen välineitä että sen lopputulemia ja vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa ilmentäen ryhmädynamiikalle sen ominaista ”kaikella on vaikutus kaikkeen” -rakennetta. Toisinaan suhdejärjestelmät voidaan määritellä virallisemmin, esimerkiksi valitsemalla tai asettamalla henkilöitä tiettyihin rooleihin. Epävirallisemmat suhdejärjestelmät ilmenevät vain toiminnassa, eli on seurattava ryhmän jäsenten toimintaa ja suhteita muuttuvissa tilanteissa. Tiedostaessaan ja selventäessään näitä ryhmän toimintaan vaikuttavia rakenteita ryhmä voi toimia entistä paremmin yhdessä. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 115-116, Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 60-61; Rovio, 2012, s. 314-319.) Seuraavissa alaluvuissa esitellään tarkemmin näitä ryhmän erilaisia suhdejärjestelmiä.



Kuvio 2. Yksinkertaistettu kuvaus ryhmädynamiikasta.

3.3.1 Kommunikaatiosuhteet

Kommunikaatiosuhteiden voidaan eräällä tapaa nähdä olevan kaikkien muiden suhdejärjestelmien alullepanijoita. Ne synnyttävän ryhmään erilaisia rooleja, joiden kautta myös nämä muut suhdejärjestelmät muovautuvat. Jäsenten välinen kommunikointi siis ohjaa hyvin pitkälti ryhmän toimintaan ja tarkastelemalla ryhmän kommunikaatiosuhteita, voi ymmärtää millä tavoin viestit kulkevat ryhmän sisällä ja jäsenet pitävät yhteyttä toisiinsa. Ne paljastavat, kuinka avointa ryhmän viestintä on, kuka viestii kenellekin ja minkälaisista asioista. Yhteistoiminnan ehdonä on, että jokainen ryhmän jäsen tietää, missä mennään ja mitä tapahtuu seuraavaksi. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 116, 126; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 60-61.)

Kun ryhmän jäsenet ovat tuttuja tai tutustuneet toisiinsa, alkavat tunnesuhteet ohjaamaan jäsenten välistä viestintää. Jäsenet, jotka pitävät toisistaan myös kommunikoivat enemmän keskenään ja näin ollen vahvistavat yhteyttään entisestään. Ryhmän koon kasvaessa kommunikaation verkostokin kasvaa ja vaatii jäseniltä tiiviimpää yhteistyötä. Muutoin vaarana ovat viestintäkatkot ja väärinkäsitykset, joilla on myös tapana kasaantua ryhmässä. Pahimmillaan viestintäketjujen ääripäät voivat jäädä tiedon suhteen kokonaan pimentoon, mikä myös heikentää heidän vaikutusmahdollisuuksiaan ryhmässä. Tämä voi myös saada heidät ajattelemaan, että heidän toimintaansa kontrolloidaan. He voivat myös tuntea olonsa tämän takia riippuvaisemmaksi muista ryhmän jäsenistä. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 126, 130-131; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 61-62.)

Kommunikaatiosuhteita voidaan tilannekohtaisesti pyrkiä kehittämään muun muassa ryhmän jäsenten erilaisella sijoittelulla huoneessa, jossa keskustelua käydään, sekä keskustelun tai toiminnan aiheita vaihtelemalla, jotta eri henkilöt nousisivat aiheiden vaihdelleessa keskiöön. Laajemmassa mittakaavassa kommunikaatiosuhteisiin voidaan vaikuttaa muiden suhdejärjestelmien kautta. Kun tunne turvallisuudesta kasvaa, päätösvalta jakautuu tasaisemmin, sekä tehtäväjaot ja normit eivät suosi erityisesti ketään, voi ryhmän keskinäinen kommunikaatio parantua. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 127-128.) Toimiva ja avoin kommunikaatio onkin ryhmän elinehto. Se mahdollistaa kaikkien ryhmän jäsenten osallistumisen,

sekä tehtävien ja ongelmien yhdessä ratkaisemisen. Se myös parantaa ryhmän yleistä ilmapiiriä, jonka myötä myös palautteenantaminen ja sen vastaanottaminen on hyvässä hengessä mahdollista. (Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 62.)

3.3.2 Tunnesuhteet

Tunnesuhteet ilmaisevat nimensä mukaisesti ryhmän jäsenten välisiä tunteita ja niiden synnyttämää vetovoimaa toisia kohtaan. Tällaista vetovoimaa voi yksittäisten jäsenien lisäksi kohdistua myös ryhmään itseensä. Siihen voivat vaikuttaa muun muassa ryhmän tarjoamat aineelliset edut, kiinnostus ryhmässä tapahtuvaa toimintaa kohtaan, mielihyvää tuottavat ihmissuhteet, sekä ryhmään kuulumisesta seuraava kunnioitus. Toisia jäseniä kohtaan koettavat myönteiset tunteet, kuten hyväksyntä ja kiintymys ilmenevät toisten seuraan hakeutumisena, seurassa viihtymisenä ja kiintymyksen muille osoittamisena. Kielteiset tunteet, kuten torjunta ja vastenmielisyys näkyvät taas päinvastoin. Tällaisia tunteita herättäviä henkilöitä ja heidän kanssaan työskentelyä vältellään. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 129; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 63-64.)

Ryhmän jäsenten välisistä erilaisista tunnesuhteista voi syntyä ryhmään erilaisia alaryhmiä, joiden täytyy kuitenkin ryhmän toimivuuden takia kyetä kommunikimaan ja toimimaan keskenään. Kaikkien jäsenten ei kuitenkaan tarvitse pitää toisistaan, sillä emotionaalinen kiintymys ei ole toimivien kommunikaatiosuhteiden tapaan välttämätöntä ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi. Ryhmä voi myös olla yhtenäinen sen tarkoituksen tai tehtävän kautta ilman, että ryhmän jäsenten välillä olisi vahvoja tunnesuhteita. Esimerkiksi isossa yrityksessä toisilleen täysin tuntemattomatkin henkilöt voivat toimia hyvin tehokkaasti yhteisen päämäärän hyväksi. Joskus emotionaalisen kiintymyksen voidaankin jopa nähdä pikemminkin heikentävän työn tehokkuutta, kun jäsenet keskittyvät ystävyysuhteisiinsa itse tehtävää enemmän. Ryhmän jäsenten olisikin oltava yhtä mieltä siitä, kuinka vahvaa yhtenäisyyttä ja emotionaalista sitoutumista kaikilta ryhmän jäseniltä vaaditaan tehtävän läpiviemiseen, samalla yhteinen hyväksyntä varmistaen. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 129-130; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 63-64.)

Kaikista tärkeintä ryhmään kuulumisen kannalta on loppujen lopuksi tunne siitä, että tulee hyväksytyksi ja ymmärretyksi ryhmässä. Tällä tavoin henkilö kokee viihtävänsä ryhmässä ja haluaa kantaa kortensa kekoon yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Mitä useampi ryhmän jäsen hyväksyy toisensa ja haluaa tehdä yhteistyötä keskenään, sitä parempana jäsenten välinen yhteydenpito ja yhteistyö, sekä ryhmän ilmapiiri näyttäytyvät. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 130-131; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 64.)

3.3.3 Normisuhteet

Normisuhteet paljastavat, minkälaisessa asemassa ryhmän jäsenet ovat ryhmän sosiaaliseen kontrolliin nähden. Tämä siis kertoo, kuka tai ketkä ryhmässä valvovat ja päättävät yhteisistä säännöistä eli normeista ja ketkä niitä noudattavat, vastustavat tai jopa rikkovat. Asema normisuhteissa on siis vahvasti yhteydessä myös valtasuhteisiin. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 122; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 64-65.)

Normit ovat ryhmän yhteisiä toimintasääntöjä, joiden avulla ryhmä toimii yhdenmukaisesti. Ne voivat olla virallisia eli julkilausuttuja sääntöjä, kuten turvallisuusohjeet ja järjestyssäännöt tai epävirallisia eli lausumattomia, mutta kuitenkin itsestään selvinä pidettyjä asioita, kuten tietyt tavat ja perinteet. Kaikilta ryhmän jäseniltä odotetaan normien noudattamista ja jokainen on myös vastuussa niiden valvomisesta. Niiden rikkomisesta seuraa paheksuntaa ja äärimmäisissä tilanteissa jopa ryhmästä erottaminen. Vastaavasti niiden noudattaminen vahvistaa jäsenen asemaa ryhmässä ja hän voi saada enemmän valtaa ja hyväksyntää muilta ryhmän jäseniltä. Liian kova yhtenäisyyteen painostaminen tai siihen itse pyrkiminen voi kuitenkin ajaa tuntemaan ryhmäpainetta. Henkilö siis kokee tarvetta toimia yhteisten normien mukaan, vaikka itse ehkä haluaisi toimia toisella tavalla, koska pelkää torjutuksi tulemistä. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 121-122; Laine, 2005, s. 186-188; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 64-66.)

Yksilön kannalta normit voidaan siis nähdä rajoittavina ja negatiivisina, kun tämä ei pääse vapaasti toteuttamaan itseään. Esimerkiksi uuden jäsenen voi olla aluksi

vaikea sopeutua jo pitkään yhdessä olleen ryhmän normeihin ja häneen saate-taan kohdistaa eri tavalla toimimisen takia negatiivisia tunteita. Ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamisen kannalta normit ovat kuitenkin positiivinen asia, koska ne ohjaavat ja koordinoivat toimintaa oikeaan suuntaan. Normit myös luovat turvaa, kun jokainen tietää, kuinka missäkin tilanteessa tulee toimia. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 121-122; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 64-66.)

3.3.4 Roolisuhteet

Roolisuhteita ja rooleja voidaan tarkastella ryhmän tehtävän tai ihmissuhteisiin liittyvän, sosiaalisen aseman näkökulmasta. Roolit voivat määräytyä jonkun virallisesti määräämänä tai epävirallisesti muiden ryhmän jäsenten tai henkilön itsensä asettamina. Erilaiset tehtävät paljastavat, millä tavoin roolit jakautuvat työnjaon ja työmäärän suhteen. Tehokkaan toiminnan ja tehtävästä suoriutumisen kannalta on tärkeää, että eri rooleihin valitaan niiden vaatimuksiin sopivat henkilöt ja kaikki jäsenet tietävät roolinsa, sekä mitä heiltä kyseisissä rooleissa odotetaan. Esimerkiksi joukkueen kapteeniksi kannattaa valita henkilö, johon kaikki jäsenet luottavat, joka ajattelee joukkueen etua kaikissa tilanteissa ja joka myös luontaisesti kykenee johtamaan joukkuetta. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 119-120; Laine, 2005, s. 189-190; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 68.)

Vaikka yleisesti ottaen roolijako selkeyttää ja tehostaa ryhmän toimintaa, voi sillä olla myös haitallisia vaikutuksia. Roolien takia ryhmässä kaikki eivät pääse samaan tapaan kokemaan pätevyyttä ja onnistumisia. Hyvin tarkasti rajatut ja joustamattomat roolit voivat nimittäin estää jäsenten luovan toiminnan ja ajaa heidät toimimaan vain ja ainoastaan tavalla, jolla heidän odotetaan toimivan. Jos esimerkiksi jollekin jäsenelle annetaan aina tehtävän kannalta helppo rooli, koska hänen ei uskota selviytyvän vaikeammista tehtävistä, voi tämä alkaa itsekin uskoa, että näin on parempi, eikä edes yritä enempää. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 120; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 69.) Henkilö voi myös kokea rooliristiriitoja, mikäli eri tahoilta hänelle asetetaan erilaisia odotuksia, hänet asetetaan rooliin, johon hän ei itse haluaisi tai hän itse omaksuu jonkin roolin, jota muut ryhmän jäsenet eivät hyväksy (Laine, 2005, s. 190).

Yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, sekä sijoittuminen ja toimiminen muissa suhdejärjestelmissä taas vaikuttavat hyvin paljon hänen saamaansa sosiaaliseen asemaan ja rooliin ryhmässä. Tämä asema tai rooli on lähes poikkeuksetta henkilön oman toiminnan ja muiden odotuksien yhdessä asettama. Tiettyjä vakiintuneita rooleja on vaikea lähteä muuttamaan, ellei sitten ryhmän koostumuksessa tapahdu muutoksia, esimerkiksi joku jäsen lähde ryhmästä tai uusi jäsen tule ryhmään. Tällöin roolisuhteet voivat alkaa elää ja niin sanotun vapaan paikan voi täyttää joku muu tai koko roolisuhteiden järjestelmä mennä tunnelman muutoksen seurauksena uusiksi. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 118-120, Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 70-71.)

3.3.5 Valtasuhteet

Ryhmän valtasuhteet määrittelevät hyvin paljon henkilöiden asemaa ryhmässä. Vaikka valtaa pyritäänkin demokratian nimissä usein jakamaan mahdollisimman monen kesken, eivät kaikki ryhmän jäsenet siltikään ole tässä suhteessa aina tasaveroisia. Valta voi perustua palkitsemiseen, rankaisemiseen, auktoriteettiin, asiantuntemukseen tai henkilökohtaiseen karismaan. Tällaisella vallalla varustettuja henkilöitä voidaan pelätä, ihailla, kuunnella tai arvostaa enemmän kuin toisia, jolloin he saavat korkeamman statuksen ja enemmän valtaa ryhmässä. Vallan myötä henkilöllä tai henkilöillä on suurempi vaikutusmahdollisuus sekä ryhmän jäseniin että tehtävän lopputulokseen, niin hyvässä kuin pahassakin mielessä. Valta tuokin mukanaan vaatimuksia ja vastuuta, jolloin esimerkiksi tehtävän epäonnistuessa tyytymättömyys saatetaan kohdistaa tehtävää johtaneeseen henkilöön. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 123; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 72, 74.)

Valtasuhteet voivat kuitenkin muuttua jatkuvasti eri tilanteiden ja ryhmän jäsenten toiminnan seurauksena, aivan kuten muutkin suhdejärjestelmät. Eri tehtävissä tarvitaan erilaisia vastuunkantajia, jolloin niin sanottu johtajuus ei olekaan aina niin pysyvää. Tästä poikkeuksena ovat tietysti ryhmän pysyvämmät roolit, kuten joukkueiden kapteenit, joiden valintaa tulisikin miettiä tarkoin, jotta valta keskittyy varmasti henkilöille, jotka soveltuvat rooliinsa ja kykenevät kantamaan sen vastuun. Muussa tapauksessa vallan tai johtajuuden vaihtuminen on hyvä asia, sillä

näin mahdollisimman monen ryhmän jäsenen kyvyt ja koko ryhmän potentiaali tulevat hyödynnetyiksi. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 123-125; Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 72-73.)

Valta myös vetää puoleensa. Kun henkilö yhdistetään valtaa käyttävään henkilöön, paranee tämänkin asema ryhmässä. Monesti nämä valtaa käyttävät henkilöt ovat myös ystäviä keskenään ja muodostavat ryhmään alaryhmiä. Kun sitten valta alkaa keskittyä tiettyyn pisteeseen, määräytyy koko ryhmän toiminta siitä käsin. Mikäli tällaisia vallan keskittymiä on useampia, voi niiden välille muodostua jännitteitä ja jopa valtataisteluita. (Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 73-74.) Niin yksilöiden kuin alaryhmienkin välillä käytävät valtataistelut vaikeuttavat kommunikaatiota, aiheuttavat klikkiytymisiä, yksipuolistavat rooliodotuksia ja heikentävät yleisesti ryhmän viihtyvyyttä. Täysin kitkattomat ryhmät ovat loppujen lopuksi harvinaisia, sillä jäsenten välillä on aina hieman keskinäistä kilpailua. Avoin kommunikaatio, yhteiset normit ja yhteenkuuluvuuden tunne kuitenkin vähentävät mahdollisuuksia, tai edes tarvetta, valtataisteluille. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 125.)

3.4 Ryhmän kiinteys

Ryhmän kiinteys eli koheesio perustuu vetovoimaan, joka vetää ryhmän jäseniä puoleensa ja pitää ryhmän koossa. Se on koettua yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vahva koheesio onkin tavoiteltava ominaisuus ryhmässä. Se kertoo jäsenten voimakkaasta yhteisöllisyydestä ja yhteiselle tehtävälle omistautumisesta. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 103; Laine, 2005, s. 190; Rovio, 2009, s. 156; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 44.) Voimakkaan koheesion myönteiset vaikutukset voivat koskettaa ryhmän ja siinä vaikuttavien jäsenten lisäksi myös laajempaa yhteisöä. Sen on havaittu myös olevan yhteydessä yhteisön hyvään yleiseen ilmapiiriin ja synnyttävän niin sanottua me-henkeä. (Laine, 2005, s. 191-192.)

Vahvalla kiinteydellä voi kuitenkin olla kielteinen puolensa. Kun samankaltaisuuteen pyritään liian kiihkeästi ja omia mielipiteitä ollaan konfliktien pelossa valmiita muuttamaan yhteneviksi ryhmän kanssa, voidaan puhua ryhmäpaineesta. Esimerkiksi koulumaailmassa ryhmäpaine voi ilmetä niin, ettei uskalleta olla erilaisia

ja erota ryhmästä, koska tällöin pelätään joutuvan kiusaamisen kohteeksi. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 106; Rovio, 2009, s. 169-174; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 44.) Rovio (2009) on tarkentanut, että kiinteyden kielteiset ominaisuudet saattaisivat liittyä vahvimmin juuri sosiaaliseen koheesioon. Esimerkiksi kun ryhmän jäsenet tuntevat toisensa paremmin ja välittävät toisistaan enemmän, voi tehtävän suorittamisesta tulla tehottomampaa, kun aikaa kuluu toisten huomioimiseen, yhteiseen jutusteluun ja pelleilyyn. Epäolennaiseen toimintaan voi myös olla vaikea puuttua tai huonoa lopputulosta arvostella, koska ystäviä on vaikeampi arvostella kriittisesti ja pelätään mahdollisia konflikteja heidän kanssaan. (Rovio, 2009, s. 169.)

Ryhmän kiinteyttä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Jauhiainen ja Eskola (1994) puhuvat kiinteyden kolmesta eri ulottuvuudesta ja Rovio (2009) esittää kiinteydellä olevan neljä eri perusominaisuutta. Nämä Jauhiaisen ja Eskolan mainitsevat kiinteyden ulottuvuudet ovat normatiivinen- ja jäsenten välinen ulottuvuus, sekä toiminnallisen integraation ulottuvuus. Normatiivinen kiinteyks ilmenee heidän mukaansa ryhmässä vallitsevassa yhteisymmärryksessä ryhmän toimintanormeista. Jäsenten välistä kiinteyden ulottuvuutta kuvaavat puolestaan positiiviset tunnesuhteet, joista välittyy ryhmän jäsenten välinen kiintymys toisia kohtaan. Viimeisellä ulottuvuudella, toiminnallisella integraatiolla, tarkoitetaan kiinteyttä, joka ilmenee ryhmän yhteistyönä ja omistautumisena asetetun tavoitteen saavuttamiseksi. (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 104-105.)

Rovion (2009) kuvaamissa kiinteyden perusominaisuuksissa on yhteneväisyyksiä Jauhiaisen ja Eskolan (1994) ulottuvuuksien kanssa. Hänen mukaansa kiinteyttä tulee tarkastella ensimmäiseksi moniulotteisena ilmiönä. Jokainen ryhmä on erilainen ja erilaiset tekijät pitävät niitä koossa. Yksi ryhmä voi olla hyvin yhtenäinen suorittaessaan määrättyä tehtävää, vaikka sen jäsenet eivät olisikaan läheisiä toistensa kanssa. Toisella ryhmällä tilanne taas voi olla aivan vastakkainen. Toiseksi kiinteyden ominaisuudeksi Rovio nostaa dynaamisuuden. Ryhmän koko olemuksen tavoin myös sen kiinteyks voi muuttua jatkuvasti. Alussa heikkoa koheesiota ilmentänyt ryhmä voi ajan kanssa kasvaa hyvinkin yhtenäisesti ja vastaavasti vahva kiinteänä pidetty ryhmä hajota esimerkiksi ryhmän jäsenten väli-

sen konfliktin takia. Kolmatta ominaisuutta kutsutaan tehtäväkoheesioksi. Se ilmentää ryhmän kiinteyttä sen määritettyä tarkoitusta tai tehtävää kohtaan. Esimerkiksi yhteinen palkinto tehtävän suorittamisesta tai kilpailun voittamisesta voi saada muutoin hajanaisen ryhmän toimimaan hyvin yhtenäisesti. Neljäs ja viimeinen Rovion esittämä ominaisuus on jo aiemmin mainittu sosiaalinen koheesio. Se kuvastaa ryhmän jäsenten välisiä sosiaalisia-, tunnesuhteita. Esimerkiksi uutta harrastusta aloittaessa ryhmän muut jäsenet voivat vaikuttaa ryhmässä jatkamiseen itse toimintaa voimakkaammin. (Rovio, 2009, s. 156-158.)

Ryhmän yhtenäisyyttä mitataan kenties parhaiten ongelmatilanteissa. Ryhmän kiinteys ilmenee siinä, kuinka se pystyy yhdessä kohtaamaan ja käsittelemään vastoinkäymisiä. Kiinteä ryhmä kykenee keskustelemaan aiheesta avoimesti ja rakentavasti, kritiikkiä pelkäämättä. Yhdessä selätetyt haasteet myös vahvistavat ryhmää entisestään ja auttavat kohtaamaan niitä tulevaisuudessakin. (Laine, 2005, s. 192; Rovio, 2009, s. 156.)

4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kokevatko luokanopettajat liikunnan sekaryhmien vaikuttavan luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tarkoituksena on myös kerätä opettajien kertomia konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka nämä vaikutukset ilmenevät koulupäivän aikana. Aikaisemmat liikunnan opetusryhmiä tarkastelevat tutkimukset ovat pääasiassa keskittyneet eri ryhmien yleiseen vertailuun ja mahdollisen paremmuuden selvittämiseen. Tässä tutkimuksessa ajatuksena onkin ottaa kohdistetumpi, vain sekaryhmään keskittyvä näkökulma ja ei niinkään tarkastella, mitä annettavaa kyseisellä ryhmällä on liikunnallisesti, vaan pikemminkin yhteisöllisesti.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Missä määrin luokanopettajat kokevat liikunnan sekaryhmän vaikuttavan luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan?
2. Minkälaisia vaikutuksia liikunnan sekaryhmillä on luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia opettajien puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta. Tarkoitus on muodostaa selkeä kuva tutkimuksen etenemisestä ja esitellä tutkimuksen kannalta merkittäviä työvaiheita, tehtyjä valintoja ja käytettyjä menetelmiä mahdollisimman tarkasti.

5.1 Tutkimusstrategia

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) toteavat, että tutkimusaiheen valinta tutusta aihepiiristä voi auttaa tutkimuksen eteenpäin viemisessä. Laaja tietämys jostakin tietystä aihepiiristä voi auttaa tunnistamaan, minkälaisia mahdollisuuksia ja tarpeita kyseisessä aihepiirissä olisi lisätutkimuksille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 68). Tämän tutkimuksen aiheeseen päädyinkin kandidaatin tutkielmani innoittamana. Kirjallisuuskatsauksena toteutetussa työssäni tarkastelin liikunnan opetusryhmistä tehtyjä aikaisempia tutkimuksia. Tutkimustuloksissa esiintyi useasti maininta, jonka mukaan sekaryhmissä yhteishenki ja oppilaiden väliset suhteet olivat paremmat. Mielestäni tämä kuulosti hienolta ja jatkotutkimuksien arvoiselta aiheelta. Kun sitten eräässä tutkimuksessa aihetta esitettiin jatkotutkimusideaksi, päätin tarttua siihen ja lähteä muotoilemaan omaa tutkimustani. Teoriaan syventyessäni selkiytyi ajatus kiinteyden ja ryhmädynamiikan käsitteistä tutkittavina ilmiöinä. Olen tietoinen, että omat liikuntakokemukseni ja aikaisempi aiheeseen perehtyneisyyteni herättävät tiettyjä odotuksia tutkimukselle ja sen tuloksille. Pyrin kuitenkin suhtautumaan niihin kriittisesti ja tutkimaan aihetta mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Mäkelän (1992) ja Kiviniemen (2018) mukaan on kuitenkin tärkeä tiedostaa, ettei tutkijan koskaan voida odottaa lähtevän tutkimukseen täysin vailla ennakkoluuloja, koska tutkijan intuitio ja teoreettiset näkökulmat tulevat aina jossain määrin vaikuttamaan tämän tulkintoihin.

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena. Sen tyypillisenä tavoitteena on kuvailla erilaisia ilmiöitä ja toiminnassa olevia tapahtumia mahdollisimman monipuolisesti ja oppia ymmärtämään niitä entistä perusteellisemmin. Ideana on kerätä yksityiskohtaisempaa tietoa pieneltä määrältä tapauksia. Näitä niin kutsuttuja tapauksia voivat olla lähes mitkä vain, yksittäiset ihmiset, tietyt ryhmät, yhteisöt tai osastot. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 125-126, Metsämuuronen, 2011,

s. 222-223.) Tässä tutkimuksessa tapauksieni joukon muodostavat luokanopettajien yksittäiset haastattelut. Koska jokainen tapaus on itsessään uniikki ja aineisto perustuu henkilökohtaisiin kokemuksiin, ei tapaustutkimuksilla voida tuottaa yleistettävää tietoa. Pieni otos ei myöskään riittäisi tilastollisten säännönmukaisuuksien tekemiseen. Tutkija voi kuitenkin induktiivisen tutkimusotteen perusteella yrittää löytää yksittäisistä tapauksista yhteneväisiä piirteitä ja päätyä sitä kautta luomaan tapauksia yhdistävän teorian. Tämäkään ei kuitenkaan vielä riitä yleistettävyyteen, mutta tärkeämpää onkin tapauksen syvällisempi ymmärtäminen. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 170, 248, Metsämuuronen, 2011, s. 224.) Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan liikunnan opetusryhmän merkitystä harvemmin esillä olleesta näkökulmasta ja lisäämään tietoa aiheesta. Tutkimuksen keskiössä ovat luokanopettajien omakohtaiset kokemukset ja käsitykset liikunnan sekaryhmän vaikutuksista luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan.

5.1.1 Aineiston keruu

Koska tutkimukseni aihe on tarkemmin rajattu, en voinut valita tutkimukseen osallistuvia henkilöitä satunnaisesti. Tutkimuksen kannalta oleellisten henkilöiden löytymiseksi heille pitikin asettaa tiettyjä kriteerejä. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 166-168; Metsämuuronen, 2011, s. 61) Kriteereiksi asetin, että henkilön on oltava luokanopettaja, joka opettaa myös omalle luokalleen liikuntaa sekaryhmässä. Logistisista syistä hänen tulisi myös opettaa kotikunnassani Helsingissä. Pohdin pitkään, asettaisinko myös opettajien työkokemukselle jotakin vaadittua rajaa, mutta päädyin jättämään sen pois, koska en halunnut sen nostavan kynnystä mahdollisille yhteydenotoille. Koska minulla ei vielä ollut kovin laajoja kontakteja alueen kouluihin, jouduin suorien yhteydenottojen sijaan lähestymään opettajia sattumanvaraisesti eri koulujen rehtoreiden kautta. Lähetin tutkimustani esittelevän sähköpostin tarkemman tutkimustiedotteen (Liite1) kera useammalle helsinkiläisen koulun rehtorille ja pyysin heitä välittämään viestin haastatteluun sopiville ja mahdollisesti siitä kiinnostuneille opettajille. Valitettavasti sain kuitenkin vastaukseksi, että joko koulu ei voinut erinäisistä syistä osallistua tutkimukseen ollenkaan tai sitten viesti oli välitetty, mutta yhteydenottoja ei sen myötä ollut tullut. Näin ollen minun oli tartuttava varasuunnitelmaan.

Varasuunnitelmana oli tutkimuspyynnön ja -tiedotteen (Liite1) lähettäminen Alakoulun aarreaitta nimiseen opetusalan ammattilaisille tarkoitettuun lähes 40 000 henkilön suljettuun Facebook-ryhmään. Samalla päädyin laajentamaan rajamaani aluetta Helsingistä koko pääkaupunkiseutuun. Tulin myös esittäneeksi huoleni haastateltavien puuttumisesta ystäväilleni ja yllätyksekseni heillä olikin ehdottaa minulle kahta henkilöä entiseltä kotiseudultani pääkaupunkiseudun ulkopuolelta. Olin kuitenkin matkustamassa lähestyvänä joululomana sinne ja ilokseni nämä henkilöt myös lupautuivat osallistumaan haastatteluihin tänä aikana. Samaan aikaan sain myös Facebook-ilmoitukseni kautta kuusi yhteydenottoa. Yksi vastaaja ilmoitti olevansa hakemani alueen ulkopuolelta, mutta haluaisi silti kovin mielellään osallistua haastatteluun. Sattumalta seutu oli sama josta, ystävienikin kontaktit olivat ja saimme myös tämän haastattelun sovittua joululomalle. Kaksi ilmoitukseen vastannutta henkilöä karsiutui vielä yhteisen pohdinnan jälkeen pois, kun tulimme siihen tulokseen, etteivät he välttämättä olisi täyttäneet täysin kaikkia haastattelulle asetettuja kriteerejä tai tämänhetkinen työkokemus ei vielä riittäisi vastaamaan luotettavasti joihinkin kysymyksiin.

5.1.2 Teemahaastattelu

Tutkimuksen aineisto muodostui luokanopettajien teemahaastatteluista. Valitsin haastattelun tiedonkeruumenetelmäksi, koska tavoitteena oli saada kuvailevia esimerkkejä tutkimuskysymyksiini. Haastattelussa henkilöllä on enemmän mahdollisuuksia tulkita kysymyksiä ja näin ollen kertoa aiheesta laajemmin, sellaisia-kin asioita, joita tutkija ei olisi osannut ennakoida. Tutkijalla on myös mahdollisuus haastattelutilanteessa poiketa suunnitellusta rakenteesta, esittää tarkentavia lisäkysymyksiä ja selventää kysymyksiä, mikäli haastateltava on ymmärtänyt jokin väärin tai ei ymmärrä kysymystä. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 15; Hirsjärvi ym., 2004, s.194; Metsämuuronen, 2011, s. 245.) Mäkelä (1992) on myös esittänyt, että haastattelulla voitaisiin saada jollain tasolla aidompaa tietoa kuin kyselyllä. Myös Hirsjärvi ja Hurme (1991) ovat todenneet, että kyselylomaketta täytettäessä henkilöllä on mahdollisuus selata kyselyä eteenpäin ja palata taaksepäin, mikä voi vaikuttaa vastauksiin.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu on niin kutsuttu välimuoto strukturoidusta lomakehaastattelusta ja avoimesta haastattelusta. Siinä haastattelun rakenne, kysymyksien muoto ja järjestys, ei ole strukturoidun haastattelun tapaan tarkoin määritelty, mutta avoimesta haastattelusta poiketen haastattelulle on asetettu ennalta tietyt aihepiirit, teemat, joita tullaan käsittelemään. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 35-37; Hirsjärvi ym., 2004, s. 197; Metsämuuronen, 2011, s. 247.) Päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, koska halusin pitää haastattelutilanteen kohtalaisen vapaana ja jättää tilaa haastateltavan tulkinnoille ja kuvauksille, mutta kuitenkin käsitellä tiettyjä teemoja. Koin, että haastattelijan roolissa ensikertaa ollessani tarvitsin jonkinlaiset ääriviivat sille, kuinka edetä ja saada vastauksia etsimiini asioihin. Teemahaastattelun tarkasta määritelmästä hieman poiketen kirjoitin kuitenkin valmiiksi haastattelurungon (Liite 3) tietyillä kysymysmalloilla, jotta en jännitykseltäni unohtaisi jotain tai esittäisi asioita eri haastatteluissa eri tavalla. Hirsjärvi ja Hurme (1991) myöntävätkin, että kysymysten ydinosan tulisi haastattelusta toiseen olla sama, jotta se ohjaisi haastateltavia samansuuntaisiin ajatusketjuihin ja oikeaan asiayhteyteen. Haastattelurunkoni rakenne eteni seuraavasti: alussa kysymykset olivat niin kutsuttuja tosiasiakysymyksiä, joiden tavoitteena oli kerätä taustatietoa haastateltavista ja toimia samalla helpompina jännitystä rikkovina avauskysymyksinä, tämän jälkeen kysymykset olivat enemmän mielipidekysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 44-45, 87). Alustavasti kirjattuja kysymyksiä lukuun ottamatta pitäydyinkin muutoin teemahaastattelulle tyypillisessä vapaammassa rakenteessa. Valmiista kysymyksistä huolimatta en pitänyt niitä minään tarkkoina vuorosanoina, vaan saatoin esittää kysymyksiä hieman eri tavalla tai esimerkiksi poiketa järjestyksestä ja jopa jättää joitakin kysymyksiä väliin, mikäli huomasin, että niihin oli jo jollain tavoin vastattu. Esitin myös täydentäviä kysymyksiä, mikäli koin, että tarvitsin vielä tarkennusta joihinkin kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 35-37, 85; Hirsjärvi ym., 2004, s. 197; Metsämuuronen, 2011, s. 247.)

Haastattelut järjestettiin vuoden 2019 joulukuussa ja vuodenvaihteen jälkeen tammikuussa 2020. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne järjestettiin opettajien omien aikataulujen ja toiveiden mukaisina ajankohtina heidän ehdottamissaan kohteissa. Tällä tavoin toivoin motivoivani haastateltavia ja saamaan

heidät kokemaan tilanteen itselleen helpommaksi, miellyttävämmäksi ja vähemmän jännittäväksi. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 46, 60-61, Hirsjärvi ym., 2004, s. 195, 199.) Haastattelut saatiinkin sovittua varsin vaivattomasti kunkin haastateltavan kanssa, vaikka ennakkoon pelkäsin joululomien vaikeuttavan järjestelyjä. Kaksi haastattelua järjestettiin opettajien työpaikoilla, eli kouluilla heidän omissa luokissaan, kaksi haastattelua pidettiin opettajien kodeissa ja kaksi haastattelua sovittiin kahviloihin. Oleellista oli, että sovituksessa paikassa keskustelu sujuisi mahdollisimman sujuvasti ilman häiriötekijöitä. Tärkeintä kuitenkin oli, että opettajien omasta mielestä paikka oli rauhallinen ja miellyttävä, sellainen, jossa he kokivat voivansa jakaa turvallisesti ajatuksiaan aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 61.)

Haastattelun kestoa on vaikea määritellä tarkasti ennakkoon ja haastateltavien mukaan aika voi vaihdella paljonkin. Siksi haastattelua olisikin tärkeä testata kokeellisessa mielessä etukäteen, jotta saataisiin joitakin viitteitä haastattelun mahdollisesta kestosta. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 57, 62). Kokeellisen esihaastattelutilanteen perusteella arvioin, että yhteen haastatteluun voisi kulua aikaa noin puoli tuntia. Pyysin haastateltavia kuitenkin varautumaan tuntiin, jotta emme joutuisi kiirehtimään, mikäli haastattelu venyisi pidemmäksi. Kohteliasta on myös jättää aikaa vapaamuotoiselle keskustelulle virallisen osuuden jälkeen, eikä poistua tylysti paikalta heti sen päätyttyä (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 62). Viralliset haastatteluosuudet kestivätkin keskimäärin noin 25 minuuttia. Yksi haastattelu oli selvästi lyhyempi kuin muut ja kesti vain noin 11 minuuttia, kun taas pisin haastattelu kesti noin 32 minuuttia. Esivalmistelujen ja virallisten osuuksien jälkeisten rentojen keskustelujen myötä haastattelutilanteet venyivät kuitenkin lopulta usein jopa yli tunnin mittaisiksi.

Ennen haastattelun aloittamista tutkimusaineiston luottamuksellisuutta, käyttötarkoitusta ja säilytystä koskevat tiedot on hyvä selventää haastateltaville ja pyytää lupa kerätyn aineiston käyttöön (Kuula & Tiitinen, 2010, 379). Tämän tutkimuksen kaikki haastattelut nauhoitettiin nauhurin ja puhelimen avulla myöhempää haastatteluihin palaamista ja litterointia varten, joten esimerkiksi äänen tallentamisesta oli kerrottu haastateltaville jo etukäteen tutkimustiedotteessa (Liite1). Samassa tiedotteessa (Liite1), sekä vielä erikseen ennen haastattelua allekirjoitet-

tavassa suostumusasiakirjassa (Liite 2) kerrottiin myös muista aineiston luottamuksellisuuteen, käyttötarkoitukseen ja säilytykseen liittyvistä asioista. Haastateltaville muun muassa kerrottiin aineiston anonymisoinnista eli kaikkien tunnistetietojen poistamisesta, jotta esimerkiksi yksittäisiä henkilöitä tai paikkoja ei voitaisi tunnistaa tai yhdistää toisiinsa. (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 380). Heille myös luvattiin, että kerätty aineisto käsitellään luottamuksellisesti, eikä heidät tunnistavia tietoja paljasteta tai tulla luovuttamaan muille tahoille ja, että aineisto tultaisiin tutkielman hyväksytyn palauttamisen jälkeen hävittämään kokonaisuudessaan. Suostumusasiakirjan (Liite2) lopussa haastateltavilta pyydettiin vielä vahvistus tutkimukseen osallistumisesta ja lupa kerätyn aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa.

Laadullinen aineisto vaatii useimmiten jonkinlaista esikäsittelyä ennen kuin sitä voidaan ryhtyä analysoimaan tarkemmin. Tässä tapauksessa haastatteluiden äänitallenteet kirjoitettiin puhtaaksi, eli litteroitiin, aineiston analyysiä varten. Aineiston käsittely suositellaan aloittamaan mahdollisimman pian sen keräämisen jälkeen, jolloin se on vielä tuoreena mielessä. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 108; Ehrnrooth, 1992, s. 37-38; Hirsjärvi ym., 2004, s. 210; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s.9; Metsämuuronen, 2011, s.254.) Koska haastattelut olivat jakautuneet parin kuukauden ajalle, aloinkin litteroimaan ensimmäisiä haastatteluja jo pian niiden järjestämisen jälkeen, enkä siis odottanut tammikuun viimeiseen haastatteluun asti. Litteroinnin tarkkuudelle ei ole yleispätevää ohjetta, jolloin tutkijan on itse valittava, kuinka tarkka litterointi on tutkimuksen kannalta tarpeen. Litteroinnin tarkkuutta olennaisempaa olisikin, että aineisto säilyttää rikkautensa. Esimerkiksi sanatarkka litterointi, jossa kaikki puhuttu kirjoitetaan uudelleen ylös, on hyvin työläs ja hidas prosessi, eikä välttämättä vaivan arvoinen kaikissa tutkimuksissa. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s.109; Alasuutari, 1999, s. 85-86; Hirsjärvi ym., 2004, s. 210.) Työläydestä huolimatta päätin kuitenkin lähteä kirjoittamaan nauhoituksista kaiken, koska en halunnut, enkä uskaltanut vielä tässä vaiheessa jättää mitään pois. Vasta myöhemmin päätin siistiä katkelmia, joita valitsin havainnollistamaan saatuja tutkimustuloksia tuloslukuun. Tämä tarkoitti siis sitä, että poistin valituista katkelmista esimerkiksi turhaa toistoa ja täytesanoja kuten ”niinku”, ”tota” ja ”niin”. Koin, että tässä kohtaa siistitympi teksti, josta lukija

näkisi nopeammin katkelman ydinajatuksen, olisi arvokkaampi kuin sanatarkka esitys.

5.1.3 Tutkimusjoukko

Tutkimukseen osallistui lopulta yhteensä kuusi luokanopettajaa. Kolme heistä opetti pääkaupunkiseudulla ja kolme Päijät-Hämeessä. Työkokemus vaihteli heidän välillään laajasti. Kolme oli toiminut virassa vasta kaksi vuotta tai vähemmän, kun taas kolmella muulla kokemusta oli jo reilusti yli kymmenen vuotta, parhaimmillaan liki 30.

Kokemus liikunnanopetuksesta vaihteli myös jonkin verran opettajien välillä. Kaikille opettajille yhteistä oli, että he opettivat parhaillaan liikuntaa sekaryhmässä vähintäänkin omalle luokalleen. Kaksi heistä kertoi myös vastaavansa tällä hetkellä joistakin liikunnan valinnaisaineryhmistä, joissa opetus järjestettiin myös sekaryhmissä. Opettajista kaksi ilmoitti liikunnanopetuksensa tapahtuvan yhteisopettajuudessa rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Näin ollen he vastasivat koko luokka-asteen oppilaiden liikunnanopetuksesta kaikille yhteisessä sekaryhmässä. Myös kolmas opettaja kertoi aiemmin opettaneen vastaavanlaista isoa yhteisryhmää ja neljäs kertoi myös toimivansa ajoittain yhdessä rinnakkaisluokan opettajan kanssa, kun luokkien liikuntatunnit järjestettiin samaan aikaan. Neljä opettajista ilmoitti opettaneensa aiemmin myös liikunnan erillisryhmiä. Loput kaksi opettajaa taas kertoi, että heillä oli kokemusta erillisryhmistä vain omalta kouluajaltaan, eli he eivät olleet opettaneet itse kyseisiä ryhmiä lainkaan.

Opettajien mukaan kouluilla oli erilaisia käytäntöjä liikunnan opetusryhmien muodostamiseen. Puolet opettajista kertoi pääsevänsä vaikuttamaan jollain tavoin liikunnan opetusryhmien muodostamiseen. Opettajien toiveita pyrittiin kuulemaan ja jossain kouluissa päätösvalta olikin annettu pitkälti kyseisen luokka-asteen opettajille, jotka saivat yhteisesti sopia liikuntatuntien järjestämisestä yhdessä tai erikseen. Eräs opettajista kertoi myös, että hän oli tehnyt itse aloitteen oman luokansa liikunnanopetuksen toisenlaisesta järjestämisestä ja muiden opettajien vastustelusta huolimatta saanut toteuttaa toiveensa sekaryhmäopetuksesta. Järjestely oli ollut toimiva ja nyt koulun muutkin liikuntatunnit järjestetään hänen mu-

kaansa sekaryhmissä. Pääasiassa liikunnan opetusryhmät muodostettiin kuitenkin lukujärjestyksien mukaan rehtoreiden toimesta, koska järjestelyjen nähtiin riippuvan niin monesta muustakin asiasta. Joissakin kouluissa opetusryhmien muodostamisessa ei myöskään ollut vaihtoehtoja. Koulun pienuuden takia luokka-asteilla saattoi olla vain yksi luokka, jolloin opetusryhmään kuului luonnollisesti koko luokka.

5.2 Aineiston analysointi

Laadullinen aineisto on ilmaisullisesti rikas ja monitasoinen, useista pienemmistä osista koostuva moniulotteinen kokonaisuus (Alasuutari, 1999, s. 84). Analyysiprosessi etenee yleensä induktiivisesti, eli yksittäisistä tapauksista kohti yleistä ymmärrystä. Aineistoa analysoimalla se pyritään jäsentämään helpommin tarkasteltaviin ja tulkittaviin osiin. Tarkoituksena on löytää tutkittavan kohteen kannalta keskeisimmät asiat ja niitä yhdistävä punainen lanka, joka yhdistää kokonaisuuden tutkimuskysymyksiin. Tavoitteena on käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä vaiheittaisen tulkinnan avulla. (Kiviniemi, 2018, s.64, 68-70.) Tutkimukseni analyysin kohteena ovat luokanopettajien haastatteluissa esittämät kokemukset ja käsitykset liikunnan sekaryhmien vaikutuksesta luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tutkimuskysymyksien kannalta oleellista on löytää aineistosta kohtia, joissa opettajat ilmaisevat mielipidettään siitä, vaikuttaako liikunnan sekaryhmä luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, sekä kohtia, joissa he perustelevat mielipiteitään ja esittävät esimerkkejä mahdollisista vaikutuksista.

Laadullisen tutkimuksen analyysi perustuu systemaattisuuteen ja tulkintojen luotettavuuteen. Analyysissä tulee esitellä ja perustella prosessin edetessä tehtyjä valintoja, päätelmiä ja rajauksia. Lukijalle on osoitettava, kuinka aineiston kokonaisuus on rakentunut ja kuinka tiettyihin tulkintoihin on päädytty. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 21.) Tässä luvussa pyrin esittelemään mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti analyysiprosessini vaiheita. Työskentelyäni ja tulkintojani pyrin myös havainnollistamaan esimerkkien avulla.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analysointiprosessi on kenties merkittävin ja mielenkiintoisin, mutta samaan aikaan työläin osa tutkimusta, koska vastaukset tutkimuskysymyksiin löytyvät harvoin suoraan tekstistä. Onkin hyvin tyypillistä,

että aineiston analysointi voidaan aloittaa jo sitä vielä kerättyäessä ja se kulkee mukana läpi koko tutkimuksen. Analyysi voi edetä suunnitelman mukaan hyvin suoraviivaisesti vaihe vaiheelta tai sitten ehkä vielä tyypillisemmin kehämäisesti eri vaiheisiin välillä palaamalla, niitä arvioimalla ja tarkentamalla. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 211-212; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 135-136; Ruusuvuori ym., 2010, s. 9-10; Eskola, 2018, s. 180.) Tämän tutkimuksen kohdalla aineiston analysointi alkoikin jo ennen kuin kaikki haastattelut oli tehty. Huomasin jo haastatteluja tehdessä tekeväni havaintoja opettajien samankaltaisista vastauksista ja miettiväni niitä yhdistäviä merkityksiä. Myöhemmin myös analyysin kehämäinen malli tuli todennettua, kun palasin yhä uudestaan aikaisempiin vaiheisiin tarkistamaan ja viilaamaan tulkintojani.

Tämän tutkimuksen aineisto analysointi on hyvin pitkälti aineistolähtöistä, joskin myös aavistuksen teoriasidonnaista. Teoria pyritään siis rakentamaan pääasiassa aineiston pohjalta, koska täysin vastaavasta aiheesta ei ole aikaisempia tutkimuksia, jotka ohjaisivat analyysiä. Analyysi saa kuitenkin teoriasidonnaisen analyysin piirteitä, koska sillä on pieniä kytköksiä teoriaan, ohjaavathan aikaisemmin tekemäni kirjallisuuskatsaus ja tutkimuskirjallisuus nimittäin välttämättä jonkin verran aineiston tarkasteluani. (Eskola, 2018, s. 182.) Aineistolähtöiselle analyysitavalle on tyypillistä, että tutkija pyrkii löytämään aineistosta teemoja, joista tutkittavat henkilöt puhuvat. Käsiteltävät teemat on myös voitu määritellä jo kysymyksien asettelun yhteydessä, jolloin tutkijan tehtävänä on teemojen sijaan etsiä merkityksiä, joista tutkittavat henkilöt puhuvat kunkin teeman kohdalla. (Moi-lanen & Räihä, 2018, s. 49.) Kuten jo aikaisemmin todettiin, käytettiin tässä tutkimuksessa aineiston keräämiseksi teemahaastattelua, jonka kulkua siis tietyt teemat ohjaavat. Pyrinkin siis opettajien haastatteluista löytämään näille teemoille annettuja merkityksiä, joiden analysointiprosessia esittelen seuraavissa kappaleissa tarkemmin.

Tutkimuskysymyksieni erilaisen asettelun myötä päädyin hyödyntämään aineiston analyysissä kahta erilaista menetelmää. Ensimmäisen kysymyksen kohdalla päädyin yksinkertaisempaan vastauksien luokitteluun eri näkemysten mukaan ja toisen kysymyksen kohdalla päätin analysoida aineistoa teema-analyysin pe-

riaatteita noudattaen. Lähdin analyysiprosessissani ensin liikkeelle toisesta tutkimuskysymyksestä, koska huomasin aineistoa lukiessani sen vastauksien olevan hyvin tiiviisti yhteydessä ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksiin, toimien ikään kuin niiden perusteluina. Esittelen siis ensin teema-analyysiä ja kuinka se toteutui tämän tutkimusaineiston kohdalla, jonka jälkeen kerron tarkemmin luokitelusta.

5.2.1 Teema-analyysi

Teema-analyysissä aineistosta pyritään etsimään samankaltaisuuksia, toistuvia piirteitä, joista teemat muodostetaan (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Teemat eivät ole yksittäisiä sanoja tai edes lauseita, vaan ne kuvaavat aineiston sisältöä paljon laajemmin. Niiden avulla pyritään ilmaisemaan löydettyjen merkityksien ydintä. (Moilanen & Räihä, 2018, s. 49.) Valitsin teema-analyysin, koska se näyttäytyi aloittelevalle tutkijalle varsin helposti lähestyttävänä, mutta kuitenkin perusteellisena analyysimenetelmänä. Teema-analyysi sopii hyvin nimenomaan laadullisen aineiston analysointiin ja tutkija voi hyödyntää sitä varsin joustavasti omien tarpeidensa mukaan. Sen käyttäminen ei myöskään vaadi täsmällistä teoreettista tai teknistä tietämystä, mutta silti sen avulla voidaan saada hyvin rikasta ja yksityiskohtaista, mutta myös monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta. (Braun & Clarke, 2006, s. 78-79, 81). Vaikka teema-analyysi on idealtaan yksinkertainen, vaatii se kuitenkin tekijältään aktiivista ja perusteellista työtettä. Braun ja Clarke (2006) korostavatkin, etteivät teemat vain ilmesty jostakin. Ne ovat yksilöllisen analysointiprosessin, tiedonmuodostuksen ja tulkinnan tuotosta, jotka vaativat tieteellisessä tutkimuksessa perusteluja ja läpinäkyvyyttä. Tämä vähentää analyysin vaikutelmanvaraisuutta. Tällä tavoin lukija tai toinen tutkija voi myös ymmärtää kuinka tiettyihin tulkintoihin on päädytty, arvioida niitä tai jopa lähteä toistamaan tutkimusta. (Mäkelä, 1992, s. 40-41, 57; Braun & Clarke, 2006, s. 80.)

Mallina teema-analyysilleni käytin Braunin & Clarken (2006) kuusivaiheista teema-analyysin ohjetta. Siinä annetaan selkeä ja yksinkertainen malli teema-analyysin tekemiseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan aineistoon perusteellisesti lukemalla se läpi useampaan kertaan. Samalla on myös suositeltavaa kirjata muistiin jo joitakin ensimmäisiä tekstistä esiin nousevia ajatuksia. (Braun

& Clarke, 2006, s. 87.) Tuotetun analyysin laatu riippuukin hyvin paljon siitä, kuinka hyvin aineistoon on perehdytty (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 143). Aloin siis lukea aineistoa huolellisesti läpi ja huomasin alkavani oikeasti ymmärtämään aineistoa vasta useamman lukukerran jälkeen. Tämän saattoi huomata lukemisen aikana tekemistäni yliviivauksista ja muistiinpanoista, jotka lisääntyivät ja tarkentuivat lukukerta toisensa jälkeen. Vaikka päädyin säilyttämään ja käsittelemään aineistoa ainoastaan tietokoneella, tein silti muistiinpanoja käsin erilliseen muistivihkoon. Pidin tätä itselleni nopeampana, mieluisampana ja paremmin mieleen jäävänä tapana tallentaa ajatukseni.

Toisessa vaiheessa ryhdytään luomaan koodeja. Niin sanottu koodaus tapahtuu valitsemalla alkuperäisestä tekstistä merkityksellisiä katkelmia, jotka sitten nimeetään katkelman ydinajatuksista kuvaavasti. Koodaus tulee suorittaa systemaattisesti koko aineisto läpi käyden. (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89.) Tällä varmistetaan myös se, että kaikki tutkimuskysymysten kannalta merkittävät asiat tulevat koodattua, koska haastattelussa samaan aiheeseen on saatettu vastata useamman kerran eri puolilla yksittäistä haastattelua (Eskola, 2018, s. 188). Huomasinkin tämän hyvin käydessäni aineistoani läpi. Tutkimuskysymyksiäni olivat hyvin lähellä toisiaan ja kävi ilmi, että opettajien vastauksissa ne olivat vahvasti linkitettyinä toisiinsa. En siis olisi edes voinut analysoida vain tiettyjä osia haastattelusta, koska koko ajan sekaryhmistä puhuessaan opettajat ilmaisivat mielipiteitään ja asenteitaan niiden toimivuudesta ja opettamisesta ja käyttivät perusteluissaan runsaasti esimerkkejä, jotka kuvasivat vaikutuksia, joita sekaryhmillä oli. Braun ja Clarke (2006) rohkaisevat muodostamaan niin paljon koodeja kuin mahdollista, koska alun perin mitättömältä tuntunut huomio voikin myöhemmin olla tutkimuksen kannalta merkityksellinen. Koodattujen tekstikatkelmien rajaamisessa on myös syytä olla huolellinen, jotta koodi ei menetä kontekstiaan. Valitut katkelmat voivat sisältää myös useampia tärkeitä ajatuksia, jolloin ne voidaankin koodata useampaan kertaan ja sijoittaa useaan eri teemaan samanaikaisesti. (Braun & Clarke, 2006, s. 89.) Huomasin, että olin jo ensimmäisen vaiheen aikana ryhtynyt huomaamattani luomaan koodeja. Visuaalisena ihmisenä yliviivasin tekstiä useilla väreillä kuvaamaan eri koodeja. Sitä mukaan, kun yliviivauksia syntyi, kirjoitin muistivihkooni koodien nimiä ja niitä kuvaavia värejä. Mikäli koin toisen tekstikatkelman kuuluvan samaan, jo aiemmin luotuun koodiin, tarkistin

koodin värin vihkosta ja yliviivasin sillä myös kyseisen katkelman. Taulukossa 1 on esitetty esimerkki koodien muodostamisestani.

Taulukko 1. Esimerkki koodien luomisesta.

Valittu tekstikatkelma	Koodi (+värikoodi)
O4: "Niinkö, et mun mielestä sillä on niinkö todella suuri merkitys siihen niinkö semmoseen miten osaa olla yhdessä ja noudattaa sääntöjä ja toimia tiettyjen juttujen mukaan ja sit kun ne on tehny yhdessä, niin sit se on ihan sama minkälainen ryhmätyö on, niin sil ei oo niinkö-se ei mee siihen, että kuka on kenenki kanssa, vaan että kaikkien kanssa- kaikkien kanssa tehään ja ollaan. Ja jos on leikissä jo tuttu, niin sillen se kaikki muukin tekeminen on aina helpompaa. Et luokkahenkeen on must tosi suuri merkitys, et aina näkee semmosia luokkia, jotka leikkii yhdessä, niin se on kyllä ilosen näköstä niinkö touhua. " 	sääntöjen noudattaminen (keltainen) tullaan toimeen kaikkien kanssa (vihreä) luokkahenki (punainen) hyvä ilmapiiri (sininen)

Samalla, kun nimesin koodeja, kopioin niitä kuvaavia tekstikappaleita uuteen tiedostoon. Nimesin otsikot koodien mukaan ja lisäsin tekstikappaleet omien otsikoidensa alle. Tässä vaiheessa lisäsin tekstien perään myös tunnistusmerkinnän siitä, kenen haastattelusta oli kyse. Tällä tavoin erottaisin vielä myöhemminkin, kenen vastauksesta on kyse ja voisin tarvittaessa palata tarkastelemaan oikeaa haastattelua. Käytin tunnistukseen kirjain ja numero yhdistelmää, esimerkiksi O1, joka tuli yksinkertaisesti sanasta opettaja ja haastattelun numerosta.

Kolmannessa vaiheessa luoduista koodeista lähdetään muodostelevaan alustavia teemoja. Listatuista erinimisiä koodeista ryhdytään etsimään samankaltaisuuksia ja muodostamaan näin isompia teemoja. Yksi teema voi muodostua kah-

desta tai useammasta koodista ja joku koodi voi jo itsenään sopia teemaksi. Joukossa voi myös olla koodeja, jotka eivät tunnu sopivan mihinkään. Tässä vaiheessa voi olla hyödyllistä luoda esimerkiksi käsitekartta tai muu havainnollistava työkalu, jolla kokeilla teemojen muodostamista. (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90.)

Itse ryhdyin yhdistelemään koodeja vihkomuistiinpanoihin. Osa koodeista oli helppompaa yhdistää toisten kanssa, osan yhdistelyä täytyi miettiä kauemmin ja osa päättyi lopulta yksinään yhdeksi teemaksi. Esimerkiksi sääntöjen noudattaminen ja kaikkien kanssa toimeen tuleminen oli helppo yhdistää ryhmätyöskentelyyn ja jo alkuun melko laajana pitämäni, mutta yksinkertaisesti nimeämäni koodi sukupuoli taas päättyi omaksi teemakseen. Oltuani lopulta tyytyväinen muodostamiini alustaviin teemoihin, järjestelin kaikki tekstikappaleet koodeineen uudelleen niitä kuvaavan teeman alle samaan tiedostoon. Taulukkoon 2. olen pyrkinyt selventämään tätä kolmatta työskentelyvaihetta.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysiprosessin etenemisestä ja teemojen muodostamisesta.

Alkuperäinen ilmaus	Ydinajatus	Koodi	Teema
---kaikki oppilaat oli kyl sillein niinku, ne halus sitä. Tyttöki halus, et nyt otetaan tytöt vastaan pojat Harry Potter -peli --- se on ainoo kerta, et on ollu sellai perinteinen sukupuolten vastakkainasettelu, mut se oli kans niinku positiivisessa mielessä kaikki oppilaat halus sitä --- (O1)	Yhteisymmärryksessä sovittu luokan sisäinen hyväntahtoinen kisailu sukupuolten välillä	Hyväntahtoinen kisailu	Positiivinen ilmapiiri
--- semmonen positiivinen henki tietysti, että on saatu se juttu toimimaan liikuntatunnilla, niin en nyt ainakaan usko, et siitä haittaa on tonne. (O2)	Onnistunut työskentely luonut hyvää henkeä, joka välittyy muuhunkin toimintaan	Positiivinen henki	
--- niinku liikunnanriemu oikeestaan varmaan kaikilla siel, ei ollu niit jotka ois jäännä syrjään --- (O3)	Tekeminen on ollut niin mielekästä, ettei kukaan ole halunnut jäädä syrjään	Kaikki haluavat osallistua	
--- se ryhmä jotenki innostaa toisensa liikkumaan ja siin on semmosta et sitä ei voi pakottaa, et se tulee jostain, et jotenki niinkö joku saa sen iskostettua toisille, että tää on kivaa puuhaa ja sit kaikki haluaa olla siinä mukana. (O4)	Toisiaan innostavassa ryhmässä kaikki haluavat osallistua toimintaan	Kaikki haluavat osallistua	
--- on havainnu, että ne on pikkuhiljaa kehittyne siinä kannustamisessa ja positiivisen palautteen annossa. Mun mielestä siinä vähän sillein, et annetaan toiselle niitä ohjeita. (O5)	Kehittyminen kannustamisessa ja positiivisen palautteen annossa	Kannustaminen	

<p>--- se voi nostaa niitäkin tyttöjä tai poikia, jotka on ujoin tai arkoi muuten, niin sit kun ne siel pärjääki tai sit ne saaki olla siel mukana- ne ei muuten ehkä luokkatilanteis uskaltais ottaa vastakkaiseen sukupuoleen ees mitenkään kontaktii. Niin sit siel pelis se on mahdollist. Niin ihan mielettömii juttui oon nähny siellä. Et semmosii jotka on ihan hiljasii näin, niin ne siel pelis nouseeki ja saa sitä arvostusta sit vastakkaiselt sukupuolelt. Se on niinku ihan huikeet! Ihan huikeeta. (O3)</p>	<p>Liikunta on mahdollistanut ja rohkaissut ujomia oppilaita luomaan uusia kontakteja muihin oppilaisiin, sekä auttanut muita oppilaita näkemään nämä oppilaat uudessa valossa</p>	<p>Erilaiset oppilaat nousevat esiin</p>	<p>Oppilaiden tasavertaisuus</p>
<p>--- mul oli joitaki erityisoppilaita siel, joil oli omii monenlaisii erityisyyksiä, niin he ovat osa ryhmää paljon hana-kammin sitten siin kun on niinku monel taval. Kyl mä koen, et se liikunta on isona osana siinä. (O3)</p>	<p>Liikuntatunnit ovat auttaneet erityisoppilaitakin sulautumaan luokkaan tiiviimmin</p>	<p>Integraatio</p>	
<p>--- semmosia, jotka ei ehkä mahtuis toisten leikkeihin ihan hirvittävän hyvin, ihan joko oman asenteensa tai sitten voi olla semmosen ujoutensa takia, niin siel leikeissä kaikki mahtuu olee mukana ja sitten tietty se on näille vähän tämmösille pikkasen syrjäytyneemmille, niin se on ollu myös niille tosi kiva, että niille on puhuttu ja juteltu ja on menty yhdessä piiloon ja tehty yhdessä suunnitelmia ja näin. Niin sitten nekin ehkä siellä luokassakin uskaltaa puhua tai tarjoutua ryhmiin tai tällä tavalla, niin kyllä minusta sillä on kyllä tosi tosi suuri merkitys ollu. (O4)</p>	<p>Erilaisten syiden takia syrjäytyneemmät oppilaat on myös otettu osaksi porukkaa, ja tämä on rohkaissut heitä myös osallistumaan muilla tunteilla enemmän</p>	<p>Itsetunnon kasvu</p>	

Analyysin neljännessä vaiheessa teemoja testataan. Tämä edellyttää kaikkien teeman alle kerättyjen tekstikatkelmien lukemista ja arvioimista. Katkelmista tulisi huomata niiden samankaltaisuus ja mikäli näin ei ole, on ryhdyttävä tutkimaan, onko teema kenties väärä tai jokin tekstikatkelma epäsopiva. Tässä vaiheessa voi syntyä uusia teemoja tai joitakin katkelmia voidaan sijoittaa toisen teeman alle tai todeta epärelevantteiksi ja poistaa tarkastelusta. (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Kun teemoihin ollaan tyytyväisiä, aletaan niitä tarkastelemaan koko aineiston valossa. Aineisto luetaan kokonaisuudessaan läpi ja arvioidaan vastaavatko muodostetut teemat aineistoa. Samalla voidaan myös koodata aikaisemmin koodaamatta jääneitä katkelmia, jotka sopisivatkin jonkin teeman alle. Ennen viidennen vaiheeseen siirtymistä teemoja muokataan ja täydennetään niin kauan, kunnes niihin ollaan tyytyväisiä. (Braun & Clarke, 2006, s. 91.)

Viimeistä edeltävässä, viidennessä vaiheessa teemat nimetään lopullisesti. Annetun nimen tulisi kuvailla teemaa ja siihen liittyviä tekstikatkelmia mahdollisimman osuvasti. Nimen tulisi istua myös tutkimuksen aiheeseen. (Braun & Clarke, 2006, s. 92.) Näitä neljättä ja viidettä vaihetta työstin samanaikaisesti. Osa teemoista vakiintui nopeammin, kun taas osaa pyörittelin pidempään yhä uudestaan ja uudestaan. Mietin pitkään, olivatko jotkin teemat liian samanlaisia vai oliko niillä jokin merkittävä sävyero, jonka takia ansaitsivat olla omina teemoinaan. Esimerkiksi sukupuolitietoisuuden teema pitää sisällään oppilaiden keskenään toimeen tulemisen sukupuoleen katsomatta, joka voisi hyvin sopia myös ryhmätoimintataitoihin, johon myös koodi kaikkien kanssa toimeen tulemisesta kuuluu. Halusin kuitenkin erottaa kaikki sukupuoleen viittaavat asiat omaksi koodiksi omaksi teemakseen, koska opetusryhmiä tarkasteltaessa sukupuoli näyttäytyy isossa roolissa. Teemojen lopullista nimeämistä varten kirjoitin muistiinpanoihini lyhyet koodit ja tekstikatkelmia kuvaavat selitykset, joita tarkastelemalla pyrin löytämään niitä yhdistävän teeman.

Taulukko 3. Esimerkki teemojen nimeämisestä.

Koodien ja tekstikatkelmien lyhyt kuvaus	Teemat
Oppilaat noudattavat ja valvovat yhteisten sääntöjen noudattamista, tulevat toimeen kaikkien kanssa ja osaavat säädellä tunteitaan ryhmätilanteissa.	Ryhmätoimintataidot
Oppilaat muodostavat uusia pareja, luovat uusia kaverisuhteita ja leikkivät välituntisin yhdessä jopa koko luokan kesken.	Sosiaaliset suhteet

Teema-analyysin viimeinen, kuudes vaihe on tuloksien raportoiminen. Tulokset kirjoitetaan tuloslukuun tutkimuskysymyksittäin selkeästi ja yksinkertaisesti (Hirsjärvi ym., 2004, s. 244). Raportoinnin tulisi olla johdonmukaista, ytimekästä ja mielenkiintoista. Lukijalle pitäisi muodostua helposti kuva tutkimuksen päätuloksista ja niiden pätevydestä. Tulosluku ei ole vain tuloksien luettelointia, vaan tekstistä on käytävä ilmi, kuinka teemat ovat muodostuneet ja kuinka niitä on perusteltu. Perustelujen tukena käytetään tulosta kuvaavia tekstikatkelmia, jotka ovat mahdollisimman rikkaita, mutta yksinkertaisia, jotta oleellinen asia on helppo

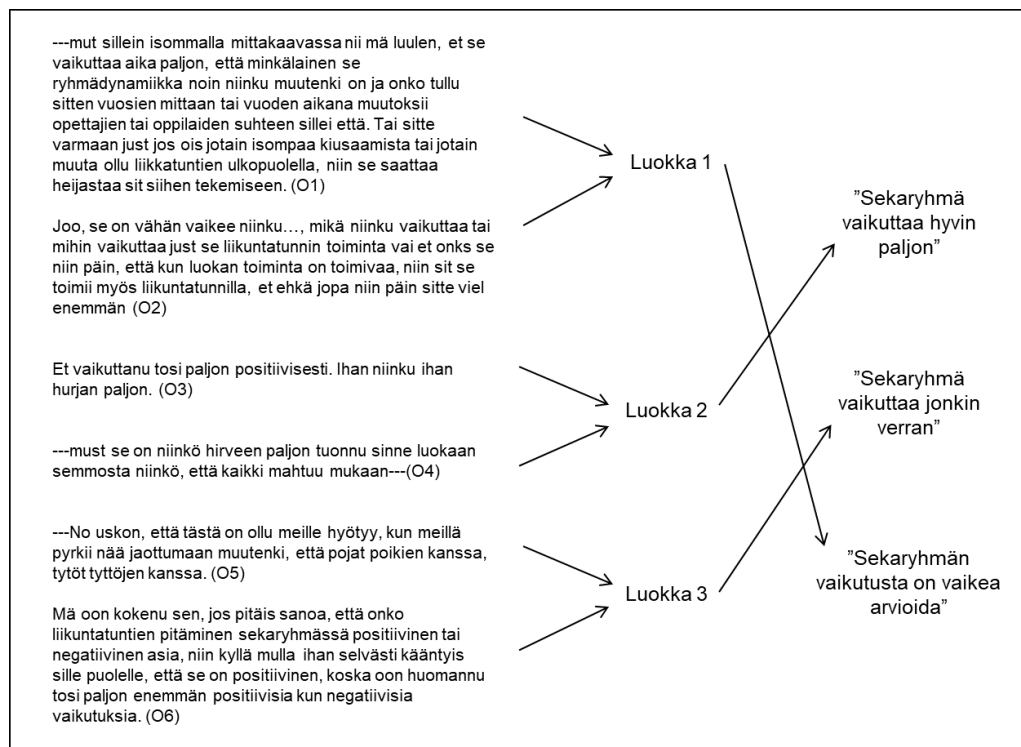
ymmärtää. (Braun & Clarke, 2006, s. 93.) Ennen tulosten raportointia arvioin ja vertailin teemoja vielä kerran tutkimuskysymyksien kanssa. Halusin olla varma, että vastaan oikealla tavalla asettamiini kysymyksiin. Tässä vaiheessa vielä hioin ja täsmensin tutkimuskysymyksiä, mikä onkin hyvin tyypillistä laadullisen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018, s. 62). Aloitin lopullisen raportoinnin ja sopivien tekstikatkelmien valikoimisen vasta oltuani varmasti tyytyväinen tekemiini tulkintoihin ja päätöksiin.

5.2.2 Luokittelu

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksien analysoinnissa käytin teema-analyysiä pelkistetympää luokittelua. Luokittelu perustuu tutkijan henkilökohtaiseen päättelyyn ja on välttämätöntä, mikäli halutaan vertailla aineiston eri osia toisiinsa tai tyypitellä vastauksia. Luokitellessaan tutkija vertailee aineistosta esiin nousseita merkitykselliseksi koettuja asioita ja jäsentää tutkimaansa tapausta. Hän pyrkii vastauksista luomaan erilaisia luokkia, jotka kuvaavat aineiston tärkeimpiä ja keskeisimpiä piirteitä. (Mäkelä, 1992, s. 54; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 147.) Jotta tutkija tietäisi, minkälaisia luokkia hänen tulisi muodostaa, on hänen luettava aineisto ensin huolellisesti läpi useampaan kertaan. Tällä tavoin hän saa käsityksen siitä, minkälaisista vastauksista on kyse ja mihin luokittelun tulisi perustua. Lähtökohtaisesti tutkijalla voi olla jo mielikuva, minkälaisia vastauksia hän etsii ja kuinka niitä vertaillaan, mutta vastauksien tarkempi luokittelu on todennäköisesti järkevämpää tehdä vasta aineiston keruun jälkeen, kun tiedossa ovat kaikki tutkittavien henkilöiden esittämät asiat. (Hirsjärvi & Hurme, 1991, s. 117-118.) Aineiston luokittelu voi perustua esimerkiksi tutkimusongelmaan, tutkimusmenetelmään, jonkun toisen tutkijan valmiisiin luokituksiin, teorioihin, itse aineistoon tai tutkijan omaan intuitioon (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 148).

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, ”Missä määrin liikunnan sekaryhmä vaikuttaa luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan?”. Kysymyksen asettelu oli tässä tapauksessa jo tietyllä tapaa selkeämmin rajattu ja näin ollen ohjasi luokittelua (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 149). *Missä määrin* ohjasi etsimään aineistosta kokemuksen niin sanottua suuruutta tai vaikuttavuutta kuvaavia vastauksia. Kaik-

kien opettajien vastaukset eivät kuitenkaan olleet aivan yhtä selkeitä, jolloin aineistoa oli tarkasteltava paljon laajemmin ja tulkittava heidän kuvailemiensa esimerkkien avulla muutoin epäsuorempia vastauksia. Koettuani, että olin löytänyt jokaiselta opettajalta tämän mielipiteitä ilmaisevia vastauksia ja kuvauksia, aloin vertailemaan niitä keskenään. Vastauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia etsiessäni, huomasin niiden alkavan jakautua tasaisesti kolmen erilaisen näkemyksen mukaan eri luokkiin. Jo vastauksien etsintää ohjannut *missä määrin* -alkuinen tutkimuskysymys ohjasi myös järjestelemään luokkia suhteessa toisiinsa. Hirsjärvi ja Hurme (2008) ovatkin todenneet, että aineiston luokitteluvaiheessa myös laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää tällaista määrälliselle tutkimukselle tyypillisempää järjestysasteikkoa. Tuloslukua varten järjestelin siis luokat vielä esitysjärjestykseen suurinta koettua vaikutusta kuvaavasta luokasta vähäisintä koettua vaikutusta kuvaavaan luokkaan. Lopuksi vielä nimesin luokat niitä kuvaavalla tavalla. Kuviossa 3 kuvataan yksinkertaistetusti luokitteluprosessin kulku.



Kuvio 3. Kuvaus luokitteluprosessin kulusta.

6 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli saada käsitys siitä, kokevatko luokanopettajat liikunnan sekaryhmien vaikuttavan luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tulokset ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä, ”Missä määrin luokanopettajat kokevat liikunnan sekaryhmien vaikuttavan luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan?”, vastaavat siis tutkimuksen pääajatuksen. Toisen tutkimuskysymyksen, ”Minkälaisia vaikutuksia liikunnan sekaryhmillä on luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan?”, tulokset taas kuvaavat konkreettisesti, minkälaisia vaikutuksia opettajat ovat koulupäivien aikana havainneet. Tulokset esitellään tutkimuskysymyskohtaisesti omissa luvuissaan.

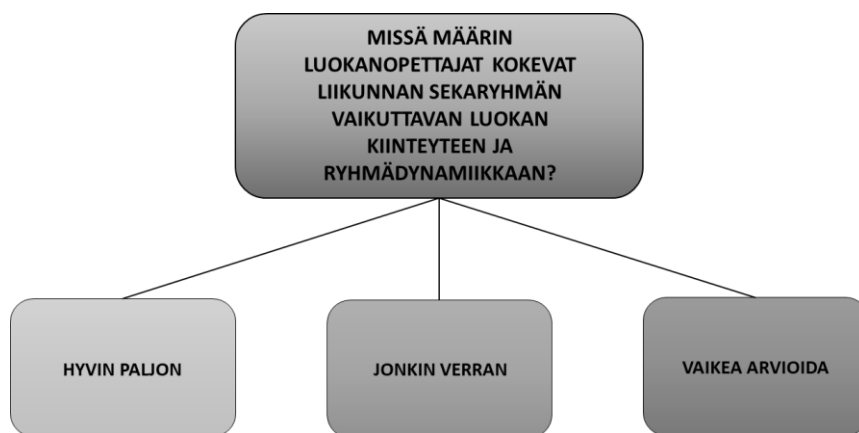
6.1 Kokemuksia liikunnan sekaryhmän vaikutuksesta luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan

Kun opettajia pyydettiin vertailemaan liikunnan opetusryhmiä ja perustelemaan, miksi toinen olisi heidän mielestään toimivampi, olivat opettajat melko yksimielisiä. Kaikilla opettajilla oli myönteisiä kokemuksia liikunnan sekaryhmistä ja he olivat sitä mieltä, että opetuksen järjestäminen kyseisissä ryhmissä on pääasiassa hyvä asia. Useampi opettaja pohti oppilaiden iän voivan vaikuttaa jonkin verran ryhmien toimivuuteen ja osa ajatteli, että vanhempien oppilaiden kohdalla liikunnan opetus voisi olla myös perusteltua järjestää erillisryhmissä. Aivan nuorimpien oppilaiden kohdalla sekaryhmien koettiin toimivan vaivattomimmin, mutta muutoinkin sekaryhmien koettiin olevan hyvä ratkaisu erityisesti alakoulussa.

Sukupuolen sijaan lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että liikuntatunneilla tulisi kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden koko ajan kasvaviin tasoeroihin. Oppilaiden liikunnalliset taidot ja fyysinen kunto vaihtelevat heidän mukaansa sukupuoleen katsomatta hyvin paljon. Ryhmistä kerrottiin löytyvän hyvin liikunnallisesti lahjakkaita ja aktiivisia oppilaita ja vastaavasti huolestuttavan huonokuntoisia oppilaita. Opettajat kokivatkin, että oppilaiden jakaminen eri tasoryhmiin tekisi liikuntatunneista toimivampia ja oppilaille mieluisampia. Seuraavan kuvauksen mukaan tämä olikin jo osan mielestä jollain tasolla sekaryhmissä mahdollista tai ainakin helpommin järjestettävissä kuin erillisryhmissä.

--- voi aika luontasesti jakaa siitä niinku peliryhmiä sillein, että te, te, te tonne puolelle ja te tonne puolelle ja sit molemmilla tulee vähän onnistumisia ja iloja, että ihan pelkässä niinkö...ehkä semmonen ei oo niin kauheen helppoo, jos on pelkkä tyttöryhmä tai poikaryhmä. (O4)

Opettajien yleinen mielipide liikunnan sekaryhmistä ei kuitenkaan vielä kerro heidän henkilökohtaista kokemustaan ja käsitystään siitä, vaikuttaako liikunnan sekaryhmä todella luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tästä kertoo se, että ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä saadut tulokset eivät ole yhdenmukaiset, opettajilla oli erilaisia näkemyksiä aiheesta. Vastauksista löytyi kuitenkin yhteneväisyyksiä eri opettajien välillä, minkä perusteella ne on voitu jaotella kolmeen eri luokkaan (Kuvio 4).



Kuvio 4. Kokemukset liikunnan sekaryhmän vaikutuksesta luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan.

Tuloksien kannalta ensimmäinen merkittävä huomio oli, ettei kukaan opettajista kokenut liikunnan sekaryhmän vaikuttavan ainakaan negatiivisesti luokan kiinteyteen tai ryhmädynamiikkaan. Tämä ilmeni siitä, ettei luokan kiinteyteen tai ryhmädynamiikkaan liitettävistä negatiivisista vaikutuksista puhuttu lainkaan tai sitten niistä puhuttiin vain korostaakseen, ettei tällaisia vaikutuksia ollut. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Hills & Croston, 2012, s. 602; Puhakka, 2018, s. 63; Tamminiemi & Viitala, 2019, s. 45) sekaryhmän haasteeksi mainittua kiusaamista-kaan ei tähän tutkimukseen haastateltujen opettajien mukaan esiintynyt ryhmissä kuin todella harvoin tai ei lainkaan. Erään opettajan kuvauksen mukaan oppilaat olivat hyväksyneen sen, että on erilaisia oppilaita ja taitoja.

---kiusaamista ei meidän liikuntatunneilla oo ollu, että on aika hyvin hyväksytty se, että on erilaisia oppilaita, erilaisia taitoja. (O5)

Tämän perusteella voidaan siis tulkita, että liikunnan sekaryhmän koetut vaikutukset luokan kiinteyden ja ryhmädynamiikan kannalta ovat positiivisia tai neutraaleja. Neutraaliudella tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että liikunnan sekaryhmää ei pidetä vaikuttavana tekijänä luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa ajatellen. Vastauksista muodostuneet luokat kuvastavat kolmea erilaista näkemystä opetusryhmän vaikutuksesta. Kaksi luokista kuvastaa kokemusta positiivisesta vaikutuksesta ja yksi kuvastaa neutraalia kokemusta. Luokkien edustus jakautui tasan opettajien välillä, jokaista luokkaa edusti kaksi opettajaa.

6.1.1 Sekaryhmä vaikuttaa hyvin paljon

Aineistoa analysoidessa huomasin, että kahden opettajan vastaukset erottuivat aineistosta muita selkeämmin tutkimuskysymyksen asettelua ajatellen. Heidän mielipiteitään oli helppo tulkita, eikä niistä ollut epäselvyyttä tai ristiriitaisuuksia. Opettajat 3 ja 4, olivat erittäin vahvasti sitä mieltä, että liikunnan sekaryhmä vaikuttaa positiivisesti *hyvin paljon* luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. He toivat kyseisen mielipiteensä esiin useampaan kertaan eri kysymyksien yhteydessä haastattelun aikana ja he myös vastasivat välittömästi ja suorimmin sekaryhmän koetusta vaikutuksesta esitettyyn kysymykseen. Kyseiset opettajat myös käyttivät vastauksissaan vaikutuksen merkittävyyttä korostavia sanoja, tehdäkseen selväksi, kuinka suuri vaikutus liikunnan sekaryhmällä heidän mielestään oli. Tällaisia positiivista vaikutusta korostavia sanoja olivat muun muassa ”tosi”, ”hurjan” ja ”hirveen” (paljon). Näiden sanojen käyttämistä on kuvattu seuraavissa esimerkeissä.

Et vaikuttanu tosi paljon positiivisesti. Ihan niinku ihan hurjan paljon. (O3)

---kyllä minusta sillä on kyllä tosi tosi suuri merkitys ollu. (O4)

Näillä opettajilla oli paljon hyviä muistoja ja kokemuksia hyvin toimineista liikunnan sekaryhmistä, joita he vaikuttivat jakavan mielellään. Tämä ilmeni muun muassa siitä, että he kuvailivat runsaita esimerkkejä näistä positiivisista kokemuksista ja sekaryhmäryhmän vaikutuksista toiseen tutkimuskysymykseen vastatessaan. Opettajien vahvaa kantaa liikunnan sekaryhmän positiivisesta vaikutuk-

sesta luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan tukivat heidän muutoinkin vastauksista ilmenneet myönteiset ja innostuneet asenteet ja mielipiteet liikunnan sekaryhmäopetusta kohtaan. Seuraavanlaiset kommentit kuvastivat selkeästi opettajien puhuvan liikunnanopetuksen sekaryhmissä järjestämisen puolesta.

---tällä hetkellä mä peukutan ihan hirveesti sen sekaryhmän puolesta. (O4)

Nämä opettajat eivät siis ainoastaan todenneet sekaryhmän vaikuttavan luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, vaan he myös perustelivat ja korostivat vaikutuksen positiivisuutta haastatteluissaan. Heidän voidaan siis todeta kokevan sekaryhmän vaikuttavan positiivisesti hyvin paljon luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan.

6.1.2 Sekaryhmä vaikuttaa jonkin verran

Sekaryhmän jonkin asteista vaikutusta kuvastava luokka muodostui viimeisenä kahden jo analyysin alkuvaiheessa selkeämmin erottuneen luokan väliin. Opettajien 5 ja 6 mielipide sekaryhmän vaikutuksesta ei ollut ehkä niin selkeästi esitetty kuin muiden opettajien ja vaati tämän takia aineiston laajempaa ja tarkempaa tulkintaa. Heidän kohdallaan tulin siihen tulokseen, että he kokivat liikunnan sekaryhmän vaikuttavan positiivisesti *jonkin verran* luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tämä oli mielestäni tulkittavissa siitä, että vaikka he eivät ilmaiseetkaan mielipidettään samaan tapaan yhtä selkeästi ja suoraan kuin opettajat 3 ja 4, niin he siitä huolimatta kuvailivat useampia konkreettisia esimerkkejä huomamastaan sekaryhmän positiivisista vaikutuksista, joista seuraava sitaatti on hyvä esimerkki.

---oppilaat on ite keksiny tämmösen maalipelinki, missä on tyttöjä sekä poikia. Et must tuntuu, et se on alentanu sitä kynnystä, että kun ne on liikuntatunneilla yhdessä, että ne sitten myös liikkuu välitunneilla yhdessä. (O6)

Opettaja 6 mainitsee yhdessä vaiheessa haastatteluaan, että sekaryhmällä olisi *erityisen* positiivinen vaikutus nimenomaan luokkahenkeen. Tämä vaikutuksen suuruutta korostava ilmaus esiintyi puheessa kuitenkin vain kerran ja kohdistet-

tuna yhteen tiettyyn ilmiöön. En siis vielä yksin tämän perusteella tulkinnut opettajan kuuluvan samaan ryhmään kuin opettajat 3 ja 4, eli siis kokevan sekaryhmän vaikuttavan hyvin paljon luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan.

Kun myös opettajilta 5 ja 6 kysyttiin suurempaan, missä määrin he kokivat sekaryhmän vaikuttavan luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, eivät he vastanneet kysymykseen samaan tapaan yhtä suoraan kuin opettajat 3 ja 4. Toinen opettajista aloitti vastauksensa toteamalla, että hän uskoo liikunnan sekaryhmistä olevan hyötyä heidän luokalleen, koska oppilaat pyrkivät muutoin jakautumaan pojat poikien kesken ja tytöt tyttöjen kesken. Hän ei siis vielä aivan suoranaisesti ottanut kantaa siihen, onko hän oikeasti kokenut ryhmällä olevan konkreettista vaikutusta luokkaansa, saatikka sitten kuinka suuri tämä vaikutus olisi. Toinen opettajista taas ryhtyi kuvailemaan huomaamiaan vaikutuksia, mikä siis sinällään kertoo siitä, että hän kokee ryhmän vaikuttaneen, mutta ei vielä ota tarkasti kantaa siihen, kuinka paljon. Näiden vastauksien perusteella en siis voinut sanoa, että opettajat kokisivat sekaryhmällä olevan erityisen suuri vaikutus, mutta vastauksista oli kuitenkin eroteltavissa, että he kokivat ryhmän vaikuttavan jonkin verran ja nimenomaan positiivisesti luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tätä kuvastaa seuraava esimerkki, jonka avulla toinen opettajista vielä tiivistä ajatuksensa koko aiheesta haastattelun päätteeksi.

Mä oon kokenu sen, jos pitäis sanoa, että onko liikuntatuntien pitäminen sekaryhmässä positiivinen tai negatiivinen asia, niin kyllä mulla ihan selvästi kääntyis sille puolelle, että se on positiivinen, koska oon huomannu tosi paljon enemmän positiivisia kun negatiivisia vaikutuksia. (O6)

Opettajien 5 ja 6 kohdalla voidaan siis todeta, että he kokevat sekaryhmällä olevan positiivinen vaikutus haastatteluissaan esiin ottamiinsa luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan liitettäviin asioihin. He eivät kuitenkaan määrittele sen tarkemmin kuinka suuri vaikutus on, minkä takia heidän vastauksistaan voidaan tulkitella vain, että sekaryhmä vaikuttaa ainakin jonkin verran näihin asioihin.

6.1.3 Sekaryhmän vaikutusta on vaikea arvioida

Viimeistä luokkaa ja näkemystä, jonka mukaan sekaryhmän vaikutusta luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan on *vaikea arvioida*, edustavat opettajat 1 ja 2. He suhtautuivat muiden opettajien tapaan hyvin myönteisesti sekaryhmiin ja niiden opettamiseen, sekä esittivät myös esimerkkejä sekaryhmän mahdollisista positiivisista vaikutuksista, joita olivat huomanneet. Opettajan 2 tapauksessa, vaikutuksia kuvattiin kuitenkin muita opettajia varovaisemmin ja aivan suoraan yhteyttä sekaryhmän ja jonkun tietyn luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa kuvastavan asian välillä ei osoitettu, kuten seuraava esimerkki kuvastaa.

Suoraan niinku ryhmätyötaitoihin, niin en osaa niin erityistä sanoo, muuta ku just kokonaisuutta niin, tottakai, ilman muuta tälläsellä on merkitystä. (O2)

Opettaja 1 esitti runsaasti esimerkkejä sekaryhmän positiivista vaikutuksista, mikä sai harkitsemaan hänen sijoittamistaan opettajien 5 ja 6 kanssa samaan luokkaan, jonka mukaan sekaryhmä vaikuttaisi jonkin verran luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Hänen mielipiteensä ja kuvauksensa olivat kuitenkin välillä ristiriitaisia. Hän saattoi esimerkiksi seuraavan esimerkin tavoin mainita huomanneensa jonkin asian kenties kehittyneen yhteisten liikuntatuntien ansiosta, mutta myös todeta, että asiaa harjoiteltiin myös muilla oppitunneilla, jolloin nämä vaikutukset pikemminkin heijastuvat liikuntatunneille.

---sit vaikka se luokkahenki, että sitä pitää saada jotenki treenattuu täällä luokkatilassa että sit siellä salissa, jos se ryhmäyttäminen on mennyt ihan perseelleen, niin kylhän se nyt heijastuu kans sit sinne liikkatunneilleki jollain tavalla--- (O1)

Molemmat opettajat ilmaisivat myös itse selkeämmin joissakin kohdissa haastatteluja, että heistä oli vaikea arvioida, vaikuttiko liikunnan sekaryhmä todella luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. He pohtivat ennemminkin muiden yhdessä tehtyjen asioiden vaikuttavan sekaryhmää voimakkaammin luokan kiinteyden ja ryhmädynamiikan kehittymiseen. Toinen opettajista pohti, että ryhmädynamiikka muotoutuu ajan kuluessa ja esimerkiksi luokan opettajien tai oppilaiden vaihtumiset ja liikuntatuntien ulkopuoliset kiusaamiset tai muut tapahtumat muokkasivat luokkaa isommassa mittakaavassa ja heijastuisivat luokan tekemiseen.

Opettajat myös ilmaisivat vaikeuden eritellä, mikä asia todella vaikuttaa mihinkin, kuten toinen opettajista ilmaisi seuraavassa esimerkissä.

Joo, se on vähän vaikee niinku..., mikä niinku vaikuttaa tai mihin vaikuttaa just se liikuntatunnin toiminta vai et onks se niin päin, että kun luokan toiminta on toimivaa, niin sit se toimii myös liikuntatunnilla, et ehkä jopa niin päin sitte vielä enemmän (O2)

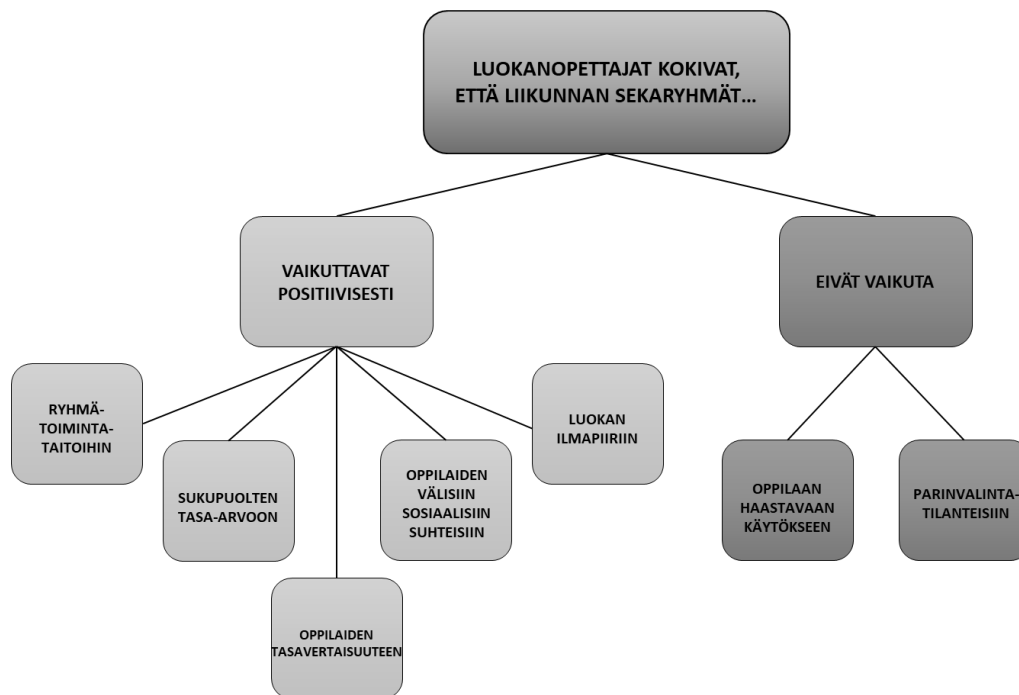
Nämä opettajat siis kokivat, että liikunnan sekaryhmät ovat hyvä asia ja niillä voi mahdollisesti olla myös positiivisia vaikutuksia liikuntatuntien ulkopuolellakin. He eivät kuitenkaan olleet aivan varmoja siitä, oliko liikunnan sekaryhmä se juuri nimellinen tekijä, joka paransi luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa.

6.2 Liikunnan sekaryhmän vaikutukset luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan

Toinen tutkimuskysymys oli, ”Minkälaisia vaikutuksia liikunnan sekaryhmillä on luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan?”. Koska tähän haettiin vastaukseksi konkreettisempia esimerkkejä, oli niiden etsiminen ja analysoiminen helpompaa kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Opettajien kuvailemat vaikutukset olivat lähes poikkeuksetta positiivisia ja niistä muodostui viisi teemaa: *ryhmätoimintataidot*, *sukupuolten tasa-arvo*, *tasavertaisuus*, *sosiaaliset suhteet* ja *ilmapiiiri*. Näiden viiden positiivista kehitystä kuvaavan teeman lisäksi koin myös tärkeäksi tuoda esiin kaksi muuta teemaa: *oppilaan haastavan käytöksen* ja *parinvalintatilanteet*. Nämä teemat kuvaavat muuttumattomina pysyneitä asioita, joista useampi opettaja koki kuitenkin tarpeelliseksi kertoa. Myös nämä teemat liittyvät läheisesti luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, mutta kuvaavat yksityiskohtaisempia asioita, joihin muissa teemoissa esiin nousseet positiiviset vaikutukset eivät kuitenkaan aina yltäneet.

Ryhmän kiinteyden ja ryhmädynamiikan moniulotteisia rakenteita selitettiin tarkemmin tutkimuksen teoriaosuudessa. Nyt syntyneet teemat ovat esimerkkejä, joiden avulla luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa voidaan määritellä. Ne ovat kiinteyden ja ryhmädynamiikan osa-alueita, joita voidaan siis pitää jonkinlaisina mittareina sille, kuinka kiinteä luokka on tai kuinka hyvä ryhmädynamiikka luo-

kassa vallitsee. Rovion (2009), sekä Rovion ja Saaranen-Kauppinen (2009) mukaan esimerkiksi juuri sosiometrisillä ryhmäsuhteita tutkivilla mittareilla ja ryhmän ilmapiiriä tutkivalla ryhmäilmapiirimittarilla voidaan eräällä tavalla mitata luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa. Kuvioon 4 on koottu kaikki tässä tutkimuksessa esiin nousseet teemat, joista viiden positiivista vaikutusta kuvaavan tulokset on esitelty omissa alaluvuissaan ja tulokset teemoista, joissa ei nähty muutosta, on esitelty omassa yhteisessä alaluvussa.



Kuvio 5. Luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan liitettäviä teemoja.

Tutkimuksen kontekstin kannalta mielestäni on myös aiheellista tuoda esiin, että vaikka sekaryhmällä koettiin olevan vain positiivisia vaikutuksia luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa ajatellen, se ei tarkoittanut, etteikö sekaryhmää olisi voitu liittää negatiivisessa mielessä muihin asioihin. Kuten jo aikaisemmin esimerkiksi Puhakan (2018) ja Rainion (2019) tutkimustuloksissa on esitetty, niin myös tämän tutkimuksen haastatteluissa muutama opettaja toi esiin sekaryhmien haasteellisuuden ajatellen murrosikää ja sen tuomia ulkonäköpaineita ja muita epävarmuuden tunteita. Opettajat olivat huomanneet varsinkin vanhempien ja aikaisessa vaiheessa kehittyneiden tyttöjen arastelevan sekaryhmän liikuntatunneilla yhteiseen toimintaan osallistumista. Eräs opettaja ilmaisi erityisesti telinevoimistelun olleen sellainen aihe, jonka aikana hän oli huomannut tytöillä olevan

vaikeuksia uskaltautua tekemään jotakin poikien edessä. Tämän voidaan tulkita johtuvan sekaryhmästä, mutta ehkä pikemminkin kyseessä on murrosiän vaikutus, josta puhutaan liikuntatuntien yhteydessä yksittäisten oppilaiden kohdalla. Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen tekijä siis on, että kyseessä ei ole koko luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan liikuntatuntien ulkopuolellakin vaikuttava tekijä, minkä takia sitä ei myöskään esitetä yhtenä teemana. Seuraava erään opettajan kommentti myös vahvisti tulkintaani ja korosti, että tilanne olisi todennäköisesti sama myös erillisryhmän liikuntatunneilla.

---tytöis tulee jossain vaiheessa alakoulunki puolella sitä, et sit kun alkaa olla semmost vähän ujout omast kasvamisesta tai semmosesta naiseks kasvamisest tai jostain ja sit kömpelyydestä tai et vähän ujostuttaa tai hävettää tai jotain semmosii. Niin vaiks miten päin järjestettäis pelkästään tyttöryhmissäkin, niin ainahan on sitten niitä jotka sit arkailee olla siel joukos mukana. (O3)

Seuraavaksi siis esittelen teemoja, jotka kuvaavat luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan liitettäviä liikunnan sekaryhmän positiivisia vaikutuksia ja lopuksi vielä teemoja, jotka kuvaavat muuttumattomina pysyneitä asioita.

6.2.1 Ryhmätoimintataidot

Ryhmätoimintataitoja kuvaava teema oli kenties sisällöllisesti teemoista laajin. Sen kuvauksia esiintyi haastatteluissa eniten ja kuvailuun käytettiin monipuolisimmin erilaisia esimerkkejä. Viisi kuudesta haastattelusta opettajasta kertoi esimerkkejä kyseiseen teemaan liitettävistä sekaryhmän positiivisista vaikutuksista.

Useampi opettaja kuvaili haastatteluissaan luokan sääntöjen noudattamisen parantuneen liikunnan sekaryhmätunneilla. Eräs opettaja kuvaili, kuinka oppilaat olivat vähitellen kehittyneet kuuntelemaan ohjeita rauhassa loppuun, koska olivat ymmärtäneet, että mitä nopeammin ohjeet saatiin kerrottua, sitä nopeammin päästiin itse toiminnan pariin ja esimerkiksi peleille jäi enemmän aikaa. Toisen opettajan mukaan oppilaat myös itse puuttuivat sääntöjen rikkomiseen ja esimerkiksi itse ohjeistivat luokkatovereitaan hiljentymään ohjeidenannon aikana. Useampi opettaja totesi, että kun yhteisiä sääntöjä opittiin noudattamaan liikuntatunneilla erilaisissa peleissä, noudatettiin niitä myös muilla oppitunneilla ja luokan yhteisissä välituntileikkeissä ja -peleissä paremmin. Eräs opettaja esimerkiksi

kertoi, ettei leikkien jälkeen tarvinnut enää olla selvittelemässä riitoja tai muutenkaan joukosta kuulunut kommentteja siitä, että joku rikkoisi sääntöjä. Seuraavassa esimerkissä opettaja myös kuvasi, kuinka sääntöjen noudattaminen teki oppilaiden leikeistäkin sisällöltään järkevämpiä.

---ne luokat, jotka leikkii just semmosia leikkejä, niin niillä on asenne kunnossa, koska niillä on joku pointti siinä tekemisessä. Se ei oo kasassa makaamista tai toisten tönimistä, vaan siinä on säännöt siinä toiminnassa ja sitten mitä isompi sakki siihen osallistuu, niin sitä isommalla porukalla on säännöt ja järki siinä tekemisessä, et ei tarvii tönii, nuhjata, hakata toisia. (O4)

Pari opettajaa mainitsi tunteiden hallinnan puhuessaan sekaryhmän positiivisista vaikutuksista. Sekaryhmän liikuntatuntien nähtiin mahdollistavan erilaiset olosuhteet, joissa oppilaat pääsivät kehittämään tunnetaitojaan. Peliin tiimellyksessä nopeasti vaihtelevien tilanteiden nähtiin erään opettajan mukaan tarjoavan oppilaille mahdollisuuden harjoitella tunteiden hallintaa ja kenties samalla nähdä, kuinka eri tavoin myös muut oppilaat saattoivat käsitellä samoja tunteita. Toinen opettaja oli samoilla linjoilla ja kuvasi seuraavan esimerkin tavoin ajatuksiaan siitä, kuinka tuntien tuomat negatiiviset ja positiiviset tunteet mahdollistivat myös eri ryhmissä sosiaalisten taitojen harjoittelun.

---mitä enemmän sielläkin tehdään yhdessä eri parien kanssa, eri joukkueissa, nii jou-
tuu niitä sosiaalisii taitoi harjoittelee erilaisii tilanteissa, on sitä negatiivista ja on
sitä positiivista---(O1)

Yhteistyötaitoista ja kaikkien kanssa toimeen tulemisesta puhui yhteensä viisi opettajaa. Opettajat kertoivat, että olivat huomanneet oppilaiden oppineen työskentelemään paremmin eri parien kanssa ja eri ryhmissä. Eri parien kanssa työskentelystä ei tehty enää samanlaista numeroa kuin ehkä aikaisemmin, vaan opettajan määräämän parin kanssa ryhdyttiin mutisematta tekemään yhteistyötä. Eräs opettaja kertoi myös, että sekalaiseen, juuri esimerkiksi arpomalla muodostettuun pienryhmäänkin saatettiin saada hyvä henki päälle. Oppilaiden myös kerrottiin ottavan muut oppilaat paremmin huomioon ja varmistavan, että kaikki pääsivät mukaan yhteiseen toimintaan. Seuraavassa esimerkissä eräs opettaja myös kuvailee, kuinka liikuntatunneilla joukkueissa toimiminen oli auttanut oppilaita huomaamaan, että joukkueessa kaikkia jäseniä tarvitaan ja leikki tai peli ei toimi, jos ei tehdä yhteistyötä.

Niin siellä, kun tarvii olla samassa joukkueessa, tarvii huomioida ja kannustaa ja ottaa oikeasti mukkaan, et se joukkue ei toimi, jos siellä osa jätetään ulkopuolelle. Niin mun mielestä ne on huomannu sen, että tarvii ostata tehä yhteistyötä, jos haluaa saada jonkun leikin tai pelin toimivaksi. (O5)

Lähes kaikki opettajat olivat siis kokeneet liikunnan sekaryhmien kehittävän joi-takin ryhmätoimintataitoja. Heidän kuvauksiensa mukaan tällä termillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaisia taitoja tai ominaisuuksia, joita tarvitaan kuulua-akseen ryhmään ja toimiakseen sujuvasti sen jäsenenä. Ne siis heijastavat vah-vasti luokan normeja ja normisuiteita, joita Jauhiainen ja Eskola (1994), Laine (2005) ja Rovio & Saaranen-Kauppinen (2009) ovat teoksissaan kuvailleet. Tässä tutkimuksessa ryhmätoimintataitoja olivat opettajien esimerkkien mukaan yhteis-ten sääntöjen noudattaminen, tunteiden hallinta, yhteistyötaidot ja kaikkien kanssa toimeen tuleminen. Termi ryhmätyötaidot kuvaisi teemaa myös varmasti hyvin, mutta tässä yhteydessä haluttiin korostaa teeman toiminnallisuutta ja tehdä eroa tehtäväsidonnaisuuteen, minkä takia teemasta käytetään nimitystä ryhmätoimintataidot.

6.2.2 Tasavertaisuus

Opettajista neljä toi oppilaiden tasavertaisuuden teeman jollain tavalla esiin haas-tatteluissaan. He puhuivat useampien erilaisten oppilaiden esiin nousemisesta. Opettajat kertoivat erityisesti sellaisten oppilaiden, jotka eivät muutoin luokassa erottuneet kovin vahvasti, mutta joilla oli liikunnallisia lahjoja, nousevan sitä kautta aivan eri tavalla, positiivisessa mielessä esiin sekaryhmän liikuntatun-neilla. Aremmillakin oppilailla nähtiin olevan mahdollisuus yhteisten pelien lo-massa luoda kontakteja sellaisiin oppilaisiin, joita he eivät muuten olisi ehkä edes muualla lähestyneet. Eräs opettaja myös kertoi kokevansa erään luokkansa eri-tyisoppilaiden olleen paljon tiiviimmin osana muuta luokkaa juuri yhteisten liikun-tatuntien ansiosta.

Useampi opettaja kertoi myös taidoiltaan eritasoisten oppilaiden pääsevän seka-ryhmässä nauttimaan eri tavalla liikuntatunneista, kun esimerkiksi peleissä vas-taan saatiin tasavertaisia vastustajia. Erityisesti liikunnallisesti lahjakkaampia tyt-töjä ja vähemmän liikunnallisia poikia käytettiin useamman opettajan toimesta

esimerkkeinä tässä tapauksessa. Pari opettajaa koki, että sekaryhmä saattoi tuntua näille vähemmän liikunnallisille pojille helpotukselta, kun ei tarvinnut aina vain kisailla paljon liikkuvia ja palloilevia poikia vastaan. Eräs opettaja kertoi, että ennen tällaiset pojat saattoivat vetäytyä sivuun liikuntatunneilla, mutta nyt nämäkin pojat pääsivät sekaryhmässä samantasoisiaan vastaan nauttimaan liikunnasta aivan eri tavalla. Hänen kuvauksensa mukaan pojat juoksivat liikuntatunneilla innoissaan ja hikipäissään. Vastaavanlainen, mutta päinvastaisista asetelmista lähtevä tilanne nähtiin olevan myös liikunnallisesti lahjakkaammilla tytöillä. Heidänkin kohdallaan sekaryhmän nähtiin vaikuttavan positiivisesti, kun he pääsivät pelaamaan samantasoisien ja kilpailusta pitävien poikien kanssa. Erillisryhmässä liikuntatuntien epäiltiin heidän kohdallaan tuntuvan toisinaan turhauttavilta. Seuraavassa esimerkissä eräs opettaja kuvaili, kuinka hän itsekkin nautti siitä, kun liikunnallisesti taitavammat tytöt pääsivät sekaryhmän tunneilla kisailemaan poikia vastaan ja näyttämään taitonsa.

Ja sitten mä niinkö nautin siitä, että jos on taitavia pelaajia tyttöjä, niin ne saa kyllä sekaryhmässä aivan erilaiset pelit, pelikokemukset. Että jos aattelee semmosta monta vuotta palloillutta tyttöä vaikka, niin sitten se on semmosessa tyttöporukassa, et kukaan ei saa palloa kiinni, niin se on aika turhauttavaa. Niin on kyllä mahtavat pelihetket, kun on saanu panna poikia vähän 6-0 siellä--- (O4)

Sen lisäksi, että oppilailla oli sekaryhmässä mahdollisuus itse kokea olevansa tasavertaisia muiden kanssa, opettajat kertoivat, että he olivat huomanneet oppilaiden myös oppineen näkemään muut tasavertaisina heidän itsensä kanssa. Sekaryhmän liikuntatuntien nähtiin ikään kuin avaavan oppilaiden silmät myös sellaisille oppilaille, joihin he eivät muuten olisi ottaneet kontaktia ollenkaan. Yksi opettaja kuvaili, kuinka jonkun toisen oppilaan taidot ja taidonnäytteet liikuntatunnilta saattoivat saada ajattelemaan hänestä, että hän on mahtava tyyppi muutenkin. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka tämä ajatus ilmenee jopa liikuntatuntien ulkopuolella muussa toiminnassa.

Niin se on jotenki hienoo, et kun sä näät jonkun ihmisen jonkun silmälasien läpi jossain tilanteessa, niin se näyttäytyy myös luokkatilanteessa vaik ei se liittyis mihinkään muuhun, ku vaik nukketeatteriin, niin sit "hei tuu säkin tähän", ku sä oot nähny jotain hienoo siinä. Se voi olla joku "flik flakki" minkä sä oot nähny, niin sit se tekee sul semmosen, et wau toi on hyvä tyyppi. (O3)

Tulkitsin tasavertaisuuden ilmenevän myös esimerkeissä, joissa kuvattiin oppilaiden itsetunnon ja rohkeuden kehitystä sekaryhmien myötä. Tämä nähtiin ikään kuin jatkumona sille, että kun oppilaat tunsivat itsensä tasavertaisiksi muiden kanssa liikuntatunneilla, niin he uskalsivat rohkeammin esiintyä ja osallistua yhteiseen toimintaan myös liikuntatuntien ulkopuolella. Kaksi opettajaa puhui haastatteluissaan tästä itsetunnon ja rohkeuden lisääntymisestä sekaryhmien myötä. He ilmaisivat joissakin kommenteissaan suoraan, että yhteiset liikuntatunnit toivat reippautta oppilaiden toimintaan, vahvistivat itsetuntoa tai opettivat itsensä hyväksymistä. Toinen opettaja kuvaili, kuinka hänen sekaryhmiinsä muodostetuissa tasoryhmissä oppilaiden rohkeus ja uskallus kasvoivat hurjasti peleissä, joissa oli samantasoisia oppilaita, eikä tarvinnut kilpailla paljon itseään parempiaan vastaan. Molemmat opettajat myös kuvailivat, kuinka liikuntatunneilta saatu rohkeus ilmeni myös esimerkiksi muissa luokan ryhmätyötilanteissa, kun oppilaat hakeutuivat itse rohkeammin ryhmiin. Seuraava katkelma on kuvaava esimerkki siitä, kuinka liikuntatunnin tapahtumat ovat saaneet oppilaan tuntemaan itsensä tasavertaiseksi muiden kanssa ja näin ollen tuonut hänelle myös rohkeutta osallistua muilla oppitunneilla eri tavalla luokan toimintaan.

---semmosia jotka ei ehkä mahtuis toisten leikkeihin ihan hirvittävän hyvin, ihan joko oman asenteensa tai sitten voi olla semmosen ujoutensa takia, niin siel [liikuntatuntien] leikeissä kaikki mahtuu olee mukana ja sitten tietty se on näille vähän tämmösille pikkasen syrjäytyneemmille, niin se on ollu myös niille tosi kiva, että niille on puhuttu ja juteltu ja on menty yhdessä piiloon ja tehty yhdessä suunnitelmia ja näin. Niin sitten nekin ehkä siellä luokassakin uskaltaa puhua tai tarjoutua ryhmiin tai tällä tavalla--- (O4)

Opettajat siis kokivat, että tasavertaisuus kosketti jollain tavalla kaikkia oppilaita. Heidän kuvauksiensa mukaan tasavertaisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan kokemaa samanarvoisuutta toisen oppilaan kanssa yksilöllisistä eroista huolimatta. Tässä kohtaa ei käytetä termejä yhdenvertaisuus tai tasa-arvo, koska opettajat eivät puhuneet vertailusta esimerkiksi oppilaiden kansallisuuden, vakaumuksen, seksuaalisen suuntautumisen tai sukupuolen mukaan. Sukupuolten tasa-arvoa käsitellään muutenkin myös omana teemanaan. Nämä esimerkit olivat paljon pelkistetympiä kuvauksia siitä, että oppilas kokee yksinkertaisesti olevansa samalla viivalla toisen oppilaan kanssa, vaikka he eroaisivat toi-

sistaan luonteenpiirteidensä, ulkonäkönsä tai esimerkiksi mielenkiinnonkohteidensa perusteella. Nämä kokemukset kertovat paljon ennen kaikkea oppilaiden välisistä valtasuhteista, joita Jauhiainen & Eskola (1994) ja Rovio & Saaranen-Kauppinen (2009) ovat teoksissaan käsitelleet. Opettajien kuvauksien mukaan tasavertaisuus ilmeni tässä tutkimuksessa oppilaiden oman osaamisen ja pystyvyyden kokemuksien lisäksi myös siinä, kuinka heidän rohkeutensa ja itsetuntonsa kasvoivat ja kuinka oppilaat näkivät muut luokkatoverit tasavertaisina heidän kanssaan.

6.2.3 Sukupuolten tasa-arvo

Kaikki opettajat puhuivat luonnollisesti tytöistä ja pojista ja kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuudesta haastatteluissaan. Tämä ei siis ollut yllätys, sillä liikunnan opetusryhmistä tai liikunnasta ja urheilusta yleensäkin puhuttaessa sukupuoli nostetaan poikkeuksetta esiin. Kuten myös Berg (2010) ja Kokkonen (2013) ovat todenneet, urheilun hyvin kahtiajakoinen kenttä jakaa lapset helposti tyttöihin ja poikiin, joille on omat sarjansa, kilpailunsa ja monesti jopa omat liikuntatuntinsa. Haastatteluihin osallistuneista opettajista neljän vastauksista voitiin selkeimmin erotella viittauksia vaikutuksiin, jotka korostivat nimenomaan sukupuolten tasa-arvoa sekaryhmän liikuntatunneilla.

Kaksi opettajaa kertoi siitä, kuinka sekaryhmän liikuntatunnit olivat auttaneet vähentämään oppilaiden tekemää sukupuoliin perustuvaa erottelua. Tunneilla oli nähty ja koettu, ettei liikunta ollutkaan vain maskuliininen yhden sukupuolen juttu, vaan kaikilla oli mahdollisuus lähteä samalta viivalta ja osoittaa taitonsa tai jopa yllättää taitavuudellaan sukupuoleen katsomatta. Toinen opettaja kuvaili, kuinka hänellä oli parhaillaan ykkösluokka, jossa oli hyvin liikunnallisia ja paljon harrastavia poikia. Heillä oli hänen kuvauksensa mukaan vahva asenne ja tunne siitä, kuinka maskuliinisia ja kovia he olivat, mutta yhteiset liikuntatunnit olivat auttaneet heitäkin huomaamaan, että luokalla onkin paljon muitakin heidän käsitykseensä ”kovista tyypeistä” sopivia oppilaita. Opettajat puhuivat paljon siitä, että tytötkin pääsivät näyttämään taitonsa sekaryhmän liikuntatunneilla. Toinen opettaja kertoi, ettei tunneilla enää syntynyt samaan tapaan sukupuolten välistä vastakkainasettelua ja ajatusta siitä, että pojat olisivat niin paljon parempia, koska

tytötkin olivat osoittaneet osaavansa. Seuraavan esimerkin mukaan nyt näitä taitavia tyttöjä myös nimenomaan haluttiin joukkueisiin.

---sen huomaa, et oho eihän se sit enää hetken päästä ookaan niin [että pojat valitsevat joukkueeseensa vain poikia], et siel on niit tosi nohevii ja hyvii ja valtaavan urheilullisii tyttöi, niin sit ehottomasti sit halutaanki maalivahdiks se yks joka on maalivahti oikeesti ja se on tyttö ja kaikkee. (O3)

Pari opettajaa toivat myös esiin, että oppilaat itse suhtautuivat sukupuoleen varsin neutraalisti, eivätkä tehneet siitä erityistä numeroa liikuntatunneilla. Tämä ilmeni heidän mukaansa erityisesti nuorempien oppilaiden tunneilla. Molemmat opettajat puhuivat siitä, etteivät oppilaat peleissä tai leikeissä kiinnittäneet huomiota siihen, kuka heitä vastassa oli. Kumpikin opettaja käytti esimerkkinään seuraavanlaista kuvausta oppilaiden hippaleikeistä, joissa kaikkia oppilaita otettiin samaan tapaan kiinni riippumatta tämän sukupuolesta.

No musta pienet niinku luontasesti, niin yhdessä sillätavalla, että niinku niil ei niin kauheesti oo merkitystä tai onks siel tyttöjä vai poikia niinku, että ne leikkii ne samat hipat ihan intopiukkana joka tapauksessa---(O4)

Eräs opettaja oli myös huomannut, että aikaisemmin vaikeammalta tuntunut työskentely tyttö-poika -pareina ei enää ollutkaan niin vaikea asia. Hänen mukaansa luokassa kuului nykyään vähemmän valitusta, vaikka esimerkiksi joku poika joutui tytön pariksi, vaikka jotkut pojat saivat olla pari keskenään. Hän koki, että yhteisten liikuntatuntien ansiosta oppilaat olivat oppineet työskentelemään sukupuolesta riippumatta eri luokkatovereiden kanssa.

Näiden opettajien mukaan siis liikunnan sekaryhmät olivat vaikuttaneet sukupuolten tasa-arvoon niin liikuntatunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Sukupuolten tasa-arvo ilmeni heidän mielestään siinä, ettei liikuntaa enää nähty vain poikien osaamisalueena, vaan tytötkin voitiin nähdä ihan yhtä taitavina. Oppilaat eivät myöskään enää edes kiinnittäneet huomiota toistensa sukupuoliin yhteisissä peleissä ja leikeissä, vaan kohtelivat kaikkia samanarvoisesti ja liikuntatuntien ulkopuolellakin työskenneltiin paremmin sukupuolesta riippumatta eri parien kanssa.

6.2.4 Sosiaaliset suhteet

Sosiaaliset suhteet oli toinen teema, joka esiintyi jopa viiden opettajan haastatte-
luissa. Opettajat kuvailivat suhteiden kehittymistä useilla erilaisilla esimerkeillä.
Neljä opettajaa kertoi huomanneensa sosiaalisten suhteiden positiivisen kehityk-
sen oppilaiden välituntitoiminnasta. He kertoivat, kuinka välitunneilla saattoi
nähdä oppilaiden muodostaneen uusia porukoita tai pareja yhteisiin peleihin ja
leikkeihin. Yksi opettaja mainitsi, että hänen mielestään yhteiset liikuntatunnit oli-
vat alentaneet oppilaiden kynnystä leikkiä yhdessä myös välitunneilla. Yhden esi-
merkin mukaan toiminta saattoi joskus alkaa vain muutaman oppilaan pelinä,
mutta lopulta kasvanut kattamaan koko luokan ja kehittänyt kaikkien taitoja hui-
masti. Eräs opettaja korosti, että toisinaan liikuntatunneilla luodut uudet suhteet
eivät kestäneet pidempään, mutta kun yhteys oli löydetty, niin siitä nautittiin aina-
kin hetken aikaa yhdessä temmeltämällä. Kaksi opettajaa kertoi liikuntatunnilla
aloitettujen yhteisten pelien ja leikkien jatkuvan myös välitunneilla. Kuten seu-
raava esimerkki osoittaa, heidän mukaansa oppilaat hakeutuivat myös välitun-
neilla pelaamaan saman porukan kesken toimivalta tuntuneita pelejä.

---jos joku homma, vaikkapa joku pelihomma toimii liikuntatunnilla hyvin, niin
ehkä se sit jossain välitunnilla niinku se sama porukka löytää tavallaan toisensa,
et se pelijuttu toimii sielläkin. (O2)

Opettajat puhuivat myös koko luokan ryhmäytymisestä ja luokkahengen parane-
misesta. Sekaryhmän liikuntatunnit nähtiin ryhmäytymisen kannalta todella tär-
keinä ja niiden koettiin vaikuttavan positiivisesti luokan ryhmäytymiseen. Opet-
tajat mainitsivat, että sekaryhmällä on erityisen iso merkitys luokkahengen kan-
nalta. Erään opettajan mukaan yhdessä leikkivistä ja pelaavista luokista näki, että
luokkahenki oli hyvä ja toiminta iloisen näköistä. Seuraavassa esimerkissä eräs
opettaja kertoo jopa luokan me-hengestä, joka parantuneen luokkahengen ansi-
osta välittyi luokasta.

Luokkahenkeen mun mielestä se että on sekaryhmä, vaikuttaa erityisen positiivi-
sesti ja on semmonen niinkun me-henki ja me tehdään yhdessä--- (O6)

Eräs opettajista opetti liikuntaa parhaillaan koko luokka-asteen yhteiselle sekaryhmälle yhdessä kahden rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Hän toi esiin senkin mahdollisuuden, että tällaisissa liikunnan sekaryhmissä kaverisuhteita voitiin muodostaa jopa yli luokkarajojen. Hänen mielestään tämä taas vaikutti siihen, että oppilaat kokivat mahdollisesti vähemmän yksinäisyyttä.

Yksi opettaja kommentoi myös, että liikunnan sekaryhmät eivät samaan tapaan rajoittaneet joitakin kaverisuhteita kuten erillisryhmät. Mikäli esimerkiksi tyttö ja poika olisivat parhaita kavereita ja heidän liikuntatuntinsa järjestettäisiin erillisryhmissä, eivät he mahdollisia poikkeuksia lukuun ottamatta pääsisi koskaan olemaan pari tai samassa joukkueessa liikuntatunneilla. Hän kokikin, että sekaryhmässä oppilailla oli vapaus muodostaa monipuolisemmin erilaisia pareja.

Lähes kaikki opettajat siis puhuivat liikunnan sekaryhmän vaikuttavan jollain tavoin positiivisesti oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin, mikä muokkaa luonnollisesti myös Jauhiaisen ja Eskolan (1994), sekä Rovion ja Saaranen-Kauppi-sen (2009) teoksissa esiteltyjä ryhmän tunnesuhteiden järjestelmiä. Tässä tutkimuksessa opettajat ilmaisivat yhteisten liikuntatuntien kannustavan oppilaita leikkimään ja pelaamaan yhdessä myös välituntisin, jonka seurauksena myös kaverisuhteita vahvistettiin ja uusia luotiin. Tämän nähtiin luonnollisesti myös kehittävän koko luokan yhteistä luokkahenkeä. Opettajat myös kertoivat sekaryhmän liikuntatuntien mahdollistavan parien muodostamisen entistä vapaammin.

6.2.5 Ilmapiiri

Neljä opettajaa kuvaili haastatteluissaan liikunnan sekaryhmän vaikuttaneen jollain tavoin positiivisesti luokan ilmapiiriin. Osa opettajista kertoi liikuntatuntien yhteisten pelien ja leikkien synnyttäneen tunneille iloista tunnelmaa. Erään opettajan mukaan tunneilla saattoi aistia oppilaista välittyvän liikunnanriemun. Opettajat kertoivat tehneensä huomion, että enää oppilaat eivät halunneet jäädä liikuntatunneilla sivuun, koska yhteinen tekeminen oli heidän mielestään niin kivaa. Oppilaiden ei myöskään koettu haluavan jättää tekemistä kesken sen aloitettuaan.

Seuraavassa esimerkissä eräs opettaja kuvaa hyvin tätä tunneilla vallitsevaa innostunutta ja positiivista ilmapiiriä, jossa leikit ja pelit myös päätetään hyvässä hengessä.

Et se on aika ilosta ollu kattoo siis tavallaan se, että on ihan sama onks se joku "viirinryöstö" tai "poliisi ja rosvo" tai mikä vaan, niin ne ei pääty ikinä siihen että on itkeviä lapsia---vaan ne päättyy aina siihen et "Ollaanks tätä ens viikollaki? Jes jes! Viirinryöstöö!" Ja sit sielt ei niinku kukaan lähde kesken leikin pois, koska se on niin kivaa olla yhdessä. (O4)

Seuraavassa esimerkissä eräs opettaja myös kuvailee, kuinka positiivinen ilmapiiri ilmenee luokan sisäisessä hyväntahtoisessa kisailussa. Opettaja korostaa, että vaikka kyseessä on perinteisempi tytöt vastaan pojat asetelma, niin se on tehty kaikkien oppilaiden kanssa hyvässä hengessä ja kaikki ovat toivoneet sitä.

---kaikki oppilaat oli kyl sillein niinku, ne halus sitä. Tytötki halus, et nyt otetaan tytöt vastaan pojat Harry Potter -peli --- se on ainoa kerta, et on ollu sellai niinku perinteinen sukupuolten vastakkainasettelu, mut se oli kans sellanen niinku positiivisessa mielessä kaikki oppilaat halus sitä --- (O1)

Yksi opettaja koki myös havainneensa oppilaiden kehittyneen vähitellen kannustamisessa ja positiivisen palautteen annossa. Hänen mukaansa luokkatoverille osattiin myös antaa tällä tavoin ohjeita. Tällainen toiminta myös tukee positiivisen ilmapiirin syntyä.

Useampi opettaja kuvaili positiivisen hengen ulottuvan myös liikuntatuntien ulkopuolelle. Eräs opettaja kuvaili niin sanotun liikuntatunneilta saadun positiivisen "pöhinän" jatkuvan myös näiden tuntien jälkeen. Toinen opettaja uskoi myös, että kun jokin asia saatiin toimimaan liikuntatunnilla, niin onnistumisen myötä saatu positiivinen henki saattoi olla hyödyksi myös muussa toiminnassa. Yksi opettaja kertoi, että sekaryhmien liikuntatuntien positiivinen ilmapiiri vaikutti joidenkin oppilaiden kohdalla jopa näiden suhtautumiseen koko oppiaineeseen. Seuraavassa esimerkissä hän kuvaakin, kuinka näiden tuntien positiivinen henki on kannustanut oppilaita valitsemaan valinnaiseksi oppiaineekseen juuri liikunnan.

--- tosi moni ottaa sen [valinnaisen taito- tai taideaineen] liikuntana, koska kokee että sillä koko luokan yhteisellä liikuntatunnilla on positiivinen vaikutus siihen ryhmän henkeen, että vaikka se ei ois semmosta hikiliikuntaa, niin se semmonen leikkiminen luo semmost tosi kivaa tunnetta. (O4)

Vastauksien perusteella siis useampi opettaja koki liikunnan sekaryhmien vaikuttavan positiivisesti luokan ilmapiiriin, joka Rovion (2009) mukaan on myös yksi hyvä luokan kiinteyden mittari. Muutoksen saattoi haastateltujen opettajien mukaan aistia liikuntatunneilla oppilaista välittyvästä riemusta, hyväntahtoisesta kisailusta, oppilaiden keskinäisestä kannustamisesta ja liikuntatuntien ulkopuolellekin välittyneestä hyvästä hengestä.

6.2.6 Muuttumattomina pysyneet teemat

Tässä luvussa tarkastellaan teemoja, jotka liittyvät myös kiinteästi luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, mutta jotka eivät kuitenkaan samaan tapaan kuvasta vaikutuksia tai muutoksia, joita liikunnan sekaryhmät olisivat saaneet aikaan, kuten muiden teemojen kohdalla. Näitä muuttumattomiksi yhteisesti nimettyjä teemoja yhdistää se, että useampi opettaja koki tarpeelliseksi nostaa ne esiin ja ne ovat vahvasti kytköksissä jo esiteltyihin teemoihin.

Ensimmäinen teema on nimetty oppilaan haastavaksi käytökseksi. Joidenkin oppilaiden haastavaksi kuvailtu käytös koettiin siis asiana, johon liikunnan sekaryhmän ja sen positiivisten vaikutusten ei nähty ulottuvan. Useampi opettaja puhui haastatteluissaan näistä haasteellisemmista oppilaista ja toi esiin, että vaikka sekaryhmän nähtiin vaikuttavan pääasiassa positiivisesti esimerkiksi luokan ryhmätoimintataitoihin, sosiaalisiin suhteisiin ja ilmapiiriin, niin luokasta saattoi silti löytyä oppilaita, joihin nämä asiat eivät vaikuttaneet. Opettajat kuvailivat näitä oppilaita perusnegatiivisiksi, kiukutteleviksi, leikistä pois lähteviksi, sääntöjen raja- mailla kulkeviksi ja sääntöjä rikkoviksi oppilaiksi. Heidän ei koettu olevan sitoutuneita yhteisiin sääntöihin tai toimintaan, vaan toimivan oman mielensä mukaan. Opettajat näkivät, että tällaisilla oppilailla saattoi pahimmassa tapauksessa olla negatiivinen vaikutus myös koko muuhun luokkaan. Opettajat kokivat, että jos tällainen haastava oppilas oli vahva ja puoleensa vetävä persoona tai heitä oli luokassa useampi, niin myös jotkut muut oppilaat saattoivat lähteä mukaan tällaiseen haastavaan käyttäytymiseen. Seuraavassa kommentissa eräs opettaja kiteyttää teeman ajatuksen, eli vaikka muulla luokalla asiat etenisivät positiiviseen suuntaan, niin joukkoon mahtuu aina niitä, joiden kanssa näin ei tapahdu, johtuen heidän henkilökohtaisista haasteistaan.

---mut josko aattelis niin, että se koko ryhmän juttu pääosin menee parempaan suuntaan, mut sitten taas nää yksilöt kikkailee siinä niin sit se vähän [vaikuttaa]... Mut et se ei ehkä sitte aina muutu niin paljo ja se johtuu varmaan heidän omista ominaisuuksistaan sitte. (O2)

Toinen muuttumattomana pysynyt teema koskee parinvalintatilanteita. Puolet opettajista koki aiheelliseksi tarkentaa, että vaikka liikunnan sekaryhmät vaikuttivatkin positiivisessa mielessä luokan oppilaiden välisiin suhteisiin ja oppilaat tulivat paremmin toimeen keskenään, sekä tekivät yhteistyötä sujuvasti kaikkien oppilaiden kanssa sukupuolesta riippumatta, ei vaikutus riittänyt silti vielä rikkomaan sukupuolirajoja vapaissa parinvalintatilanteissa, kuten seuraavassa esimerkissä ilmenee.

Siin [parinvalinta] vaiheessa he kyl pyrkii valitsemaan samaa sukupuolta olevan parin, eli tytöt valitsee tyttöjä ja pojat poikia. (O5)

Opettajat kertoivat, että mikäli oppilaat saivat siis itse valita parinsa liikuntatunnilta tai muilla tunneilla, päätyivät he pääsääntöisesti aina muodostamaan tyttö-tyttö- ja poika-poika -pareja. Erään opettajan mukaan pariksi valittiin yleensä se parhain kaveri tai kaveri, jonka kanssa on viettänyt enemmän aikaa. Tämä kaveri sattui lähes poikkeuksetta olemaan aina samaa sukupuolta valitsijan kanssa. Toinen opettaja kertoi esimerkissään, että oppilaiden pitäessä itse eräänlaisia liikuntatuokiota muulle luokalla, muodostivat tytöt aina oman opetusporukkinsa ja pojat omansa. Hänen mukaansa oppilaiden kannustaminen meni myös samalla periaatteella, eli pojat kannustivat poikia ja tytöt tyttöjä. Yksi opettaja mainitsi teeman vastaisesti tytön ja pojan olleen parhaita kavereita, kun hän kertoi siitä, että sekaryhmässä heillä oli mahdollisuus muodostaa pari toistensa kanssa, mikä ei erillisryhmissä olisi ollut mahdollista.

Muuttumattomina pysyneet teemat kuvaavat siis asioita, jotka ovat liikunnan sekaryhmien runsaiden positiivisesti luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan vaikuttaneiden asioiden joukossa pysyneet ennallaan. Opettajat halusivat korostaa, että vaikka positiivisia vaikutuksia oli paljon, eivät ne yltäneet tavoittamaan kaikkia oppilaita tai tilanteita. Oppilaan haastava käytös ja parinvalintatilanteet nähtiin teemoina, jotka pysyivät ennallaan, vaikka yhteiset liikuntatunnit olisivat muuten muokanneet luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa parempaan suuntaan.

7 Luotettavuus

Jokaiseen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana sen luotettavuuden arvioiminen. Tätä arviointia tulisi suorittaa jo eri työvaiheissa, läpi koko tutkimuksen. Tyyppillisesti tutkimuksen luotettavuutta kuvaillaan sen reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta, kykyä tuottaa samankaltaisia tuloksia esimerkiksi tutkimuskerrasta tai tutkijasta riippumatta. Validiteetti puolestaan kuvastaa tutkimuksen kykyä mitata juuri sitä asiaa, mitä sillä oli tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 216; Metsämuuronen, 2011, s. 74; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119.) Laadullisen tutkimuksen luonnetta ajatellen näiden käsitteiden käyttö on kuitenkin haasteellista. Tutkittavien tapausten, ilmiöiden ja ihmisten ainutlaatuisuus tuottavat harvoin täysin samanlaisia tuloksia (Hirsjärvi ym., 2004, s. 217). Usein tutkimukseen vastaavat henkilöt myös saavat vapaasti muodostaa ja ilmaista käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä, jolloin esiin voi nousta asioita, joita tutkija ei ole etukäteen osannut edes odottaa (Eskola, 2018, s. 181-182). Laadullinen tutkimus perustuu myös ennen kaikkea tutkijan omiin tulkintoihin, jotka kuvaavat aina vain yhtä näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä. Toinen tutkija siis voisi tarkastella kerättyä aineistoa toisella tavalla ja painottaa eri asioita. (Kiviniemi, 2018, s. 72.) Tulosten luotettavuuden tarkastelu perinteisten reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden näkökulmasta on siis käytännössä katsoen laadullisen tutkimuksen kohdalla mahdotonta, joten arviointi suunnataankin tutkimuksen toteutukseen (Mäkelä, 1992, s. 47; Hirsjärvi ym., 2004, s. 217).

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien kokemuksia sekaryhmän vaikutuksesta luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Lisäksi tarkoituksena oli löytää konkreettisia esimerkkejä ryhmän mahdollisista vaikutuksista kyseisiin ilmiöihin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olin aluksi eniten huolissani riittävän otoksen ja aineiston saamisesta. Alun haasteiden jälkeen sain kuitenkin kuusi opettajaa osallistumaan haastatteluihin. Suurempi haastateltavien joukko olisi luonnollisesti vastannut paremmin opettajien kokemusten kirjoa ja antanut uskottavamman kuvan tuloksista. Laadullisella tutkimuksella ei kuitenkaan määrällisen tutkimuksen tapaan pyritä samanlaiseen tulosten yleistettävyy-

teen ja säännönmukaisuuksien todistamiseen, vaan tavoitteena on kyetä selittämään ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä paremmin (Alasuutari, 1999, s. 237; Hirsjärvi ym., 2004, s. 170; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73).

Aineiston riittävyttä voidaan kuitenkin tietyllä tapaa arvioida saturaation käsitteen avulla. Se tarkoittaa sitä, että aineisto on riittävä tai niin sanotusti kylläinen, eli saavuttaa saturaation, kun samat asiat alkavat toistua haastateltavien vastauksissa. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 171; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 75.) Tätäkin ajatusta voidaan kuitenkin pitää vain eräänlaisena ohjenuorana, koska on vaikea määritellä, milloin kohde ei enää tuota uutta informaatiota tai voivatko edes ainutlaatuiset tapaukset koskaan antaa täysin samanlaisia vastauksia. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 171.) Mäkelän (1992) mukaan tutkijan olisikin tärkeämpää huomioida omat resurssinsa ja keskittyä määrän sijaan itse laatuun ja rajata tutkimuskohteen kannalta parhaiten edustava otos. Uskonkin siis, että vaikka saturaatiota ei tässä tapauksessa täysin saavutettukaan, että näiden kuuden, asettamani kriteerit täyttäneen, luokanopettajan haastattelut ovat tarjonneen minulle riittävän tutkimusaineiston aiheen ymmärtämiseksi ja huolellisen analyysin tekemiseksi. Vastauksissa myös loppujen lopuksi toistui hyvin paljon samanlaisia ajatuksia ja esimerkkejä, vaikka uusiakin olisi varmasti voinut löytyä myöhemmin lisää.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidin myös objektiivisuutta eli tutkijan puolueettomuutta on hyvin tärkeänä asiana. Vaikka tutkimus syntyykin tutkijan omasta tulkinnasta tietyn teorian ja aineiston pohjalta, tulisi tutkimuskohteesta saatavan tiedon ja sen raportoinnin olla tutkijan henkilökohtaisesta mielipiteestä riippumatonta. (Ehrnrooth, 1992, s. 36; Hirsjärvi ym., 2004, s. 280-281.) Tiedostin jo tutkimusprosessin alussa oman vahvan kiinnostukseni ja mielipiteeni ohjanneen minut tukimaan aihetta, minkä perusteella en voi sanoa olevani täysin puolueeton aiheen suhteen. Hirsjärvi ym. (2004) ovat kuitenkin todenneet, että tuttu aihepiiri voi auttaa tutkimuksen eteenpäin viemisessä. Mäkelä (1992) ja Kiviniemi (2018) ovat myös korostaneet, ettei tutkijan voidakaan odottaa lähtevän tutkimukseen täysin ennakkoluulottomasti, koska tämän intuitio ja teoreettiset näkökulmat tulevat aina jossain määrin vaikuttamaan tämän tulkintoihin. Koin kuitenkin erittäin tärkeäksi pyrkiä siihen, etten antaisi henkilökohtaisen mielipiteeni aiheesta ohjata toimintaani enää millään tavoin muuten merkittävästi tutkimusprosessin

aikana. Pyrinkin erityisesti haastattelukysymyksiäni laatiessa muotoilemaan mielipidekysymykset mahdollisimman neutraaleiksi, jotta ne eivät millään tavoin ohjaisi haastateltavaa, vaan tämä voisi vastata juuri haluamallaan tavalla. Virallisessa haastatteluosuudessa keskityin kovasti olemaan mahdollisimman objektiivinen ja esiintymään korostetun neutraalisti, jotta reaktioni eivät vaikuttaisi haastateltavan vastauksiin. Vasta virallisen osuuden jälkeen puhuin ja vaihdoin mielipiteitä vapaammin useamman haastateltavan kanssa pitkän tovin. Osin tämän kovan puolueettomuuteen keskittymiseni, sekä pienen jännitykseni takia epäilenkin, etten osannut esittää tarpeeksi mahdollisia lisäkysymyksiä, joilla haastateltavista olisi voinut saada ehkä vielä enemmän irti. Tämä nousi esiin erityisesti lyhyempien haastattelujen kohdalla. Huomasin myös oppivani tutkittavista ilmiöistä ja niiden esiintymisestä koulumaailmassa paljon lisää tutkimuksen edetessä. Tämän tiedon varassa olisin nyt ehkä osannut muotoilla haastattelukysymykseni vielä paremmin ja esittää vielä syventävämpiä lisäkysymyksiä. Pääsääntöisesti olin kuitenkin hyvin tyytyväinen haastatteluihin ja opettajat vastasivat kysymyksiin varsin monipuolisesti ja käsittelivät aihetta laajemmin, kuin osasin odottaakaan.

Laadullisen tutkimuksen tekijällä on mahdollisuus parantaa tutkimuksensa arvioitavuutta ja sen myötä edelleen luotettavuutta, raportoimalla rehellisesti ja selkeästi, kuinka tutkimus on toteutettu. Olennaista on, että lukija ymmärtää, minkälaisia päätöksiä, valintoja ja tulkintoja tutkimuksen eri vaiheissa on tehty ja kuinka niihin on päädytty. Koska tulkintojen totuudenmukaisuutta on hyvin vaikea osoittaa, antaa tarkka raportointi lukijalle mahdollisuuden itse arvioida kerrottujen kuvauksien ja niille annettujen selityksien yhteensopivuutta ja joko hyväksyä tai kyseenalaistaa ne. Lopullisten tulosten uskottavuus määräytyykin siis tutkijan niiden eteen tekemän työn luotettavuudesta. (Mäkelä, 1992, s. 53; Hirsjärvi ym., 2004, s. 217-218; Kiviniemi, 2018, s. 71.) Olenkin yrittänyt tuoda selkeästi esiin, minkälaisista lähtökohdista tutkimukseen on lähdetty, kuinka tutkimus on edennyt ja millä tavoin se on toteutettu. Olen myös kertonut avoimesti matkan varrella kokemistani haasteista, sekä tekemistäni valinnoista, päätöksistä ja tulkinnoista, joita olen myös yrittänyt perustella huolellisesti. Hirsjärven ym. (2004) mukaan taulukoita ja kuvioita käyttämällä voidaan myös yhdellä tavoin parantaa tekstin ja tuloksien ymmärrettävyyttä. Olenkin yrittänyt tämän tutkimuksen lukijaa ajatellen havainnollistaa tekemiäni tulkintoja juuri useampien esimerkkien, kuvioden ja

taulukoiden avulla, jotta tämän olisi helpompi seurata ja arvioida ajatusprosessejani.

Lopun viimein erittäin olennainen osa uskottavaa tutkimustyötä on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) listaakin ohjeissaan keskeisiä lähtökohtia, joita tutkimuseettisesta näkökulmasta hyvän tutkimuksen tulisi noudattaa. Olenkin pyrkinyt tutkimukseni luotettavuuden ja eettisesti hyväksyttävän toteutuksen takaamiseksi menettelemään näiden ohjeiden mukaan. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat muun muassa asianmukainen, tiedeyhteisön toimintatapoja noudattava tiedonhankinta, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttö, sekä toisten tutkijoiden työtä kunnioittava lähteisiin viittaaminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Olenkin pyrkinyt hyödyntämään tutkimuksessani useampia aiheeseen sopivia laadukkaita, tieteellisiä lähteitä ja käyttämään niitä monipuolisesti. Olen myös huolehtinut, että jokaiseen käytettyyn teokseen viitataan asianmukaista lähdeviittaustekniikkaa käyttäen. Lisäksi olen pyrkinyt käyttämään tutkimuksessani tieteelliset kriteerit täyttäviä tutkimus- ja arviointimenetelmiä, saadakseni tutkimustuloksilleni ja tulkinnoilleni tieteellistä tukea.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen ja kaikkien tutkimukseen osallistuvien henkilöiden asianmukainen informoiminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s.6). Pyrinkin antamaan luokanopettajille riittävät tiedot tutkimukseen osallistumista varten jo tutkimusta koskevassa tiedotteessa (Liite 1). Lisäksi varmistin heidän suostumuksensa haastatteluiden tallentamiseen ja aineiston käyttämiseen tämän tutkimuksen tarkoituksiin erillisellä vahvistuksella suostumusasiakirjassa (Liite 2). Opettajilla oli myös missä tahansa vaiheessa tutkimusta mahdollisuus perua osallistumisensa. Tutkimuksen toteuttajana olin ainoa, jolla oli pääsy aineistoon ja vastasin yksin sen huolellisesta käsittelystä ja säilyttämisestä. Opettajien henkilöllisyyden salaamiseksi anonymisoin kaikki mahdolliset tunnistettavuustiedot jo litterointivaiheessa ja varmistin, ettei tutkimukseen päätyisi minkäänlaista yksittäistä henkilöä tai paikkaa tunnistavaa tietoa.

8 Pohdintaa

Urheilun ja liikunnan ihmisiä yhdistävä voima on aina kiehtonut minua. Tulevan ammattini puolesta olenkin miettinyt, voisiko tätä ominaisuutta hyödyntää myös koulumaailmassa. Voisivatko luokan yhteiset liikuntatunnit parantaa luokkahenkeä ja luokan ilmapiiriä ja näin ollen ehkä jopa edesauttaa parempia oppimistuloksia? Useammat liikunnan opetusryhmiin keskittyneet tutkimukset ovatkin jo antaneet viitteitä siitä, että sekaryhmien vahvuuksia olisivat juuri oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja yhteishengen, sekä paremman ilmapiirin kehittäminen (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa, 2011, s. 255; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 120; Puhakka, 2018, s. 60-63; Tamminiemi & Viitala, 2019, s. 33-36; Rainio, 2019, s.61-64). Tällä tutkimuksella halusinkin lähteä selvittämään, kokevatko luokanopettajat liikunnan sekaryhmän vaikuttavan luokan yhtenäisyyttä ja oppilaiden välisiä kemioita kuvaaviin ilmiöihin; kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Tarkoituksenani oli myös selvittää, minkälaisia nämä mahdolliset vaikutukset ovat ja kuinka ne koulupäivän aikana ilmenevät. Vastauksia lähdettiin etsimään luokanopettajien teemahaastattelujen avulla.

Tuloksien mukaan opettajat eivät olleet täysin yksimielisiä siitä, missä määrin sekaryhmä todella vaikuttaa luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan. Opettajista enemmistö oli kuitenkin sitä mieltä, että liikunnan sekaryhmä vaikuttaa positiivisesti kyseisiin ilmiöihin. Osan mielestä sekaryhmän vaikutus oli hyvin suuri, kun taas osa suhtautui aiheeseen hieman varovaisemmin ja totesi sekaryhmän vaikuttavan jonkin verran. Kolmasosa opettajista ei osannut sanoa vaikuttiko sekaryhmä todella luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, vaan epäili, että muu yhteinen toiminta vaikutti tähän enemmän. Kukaan opettajista ei kuitenkaan kokenut, että sekaryhmällä olisi mitään negatiivista vaikutusta tutkittaviin ilmiöihin. Kiusaamistakin esiintyi heidän mukaansa vain todella satunnaisesti tai ei lainkaan, mikä erosi Hillsin & Crostonin (2012), Puhakan (2018) ja Tamminiemen ja Viitalan (2019) tutkimuksien tuloksista. Muutenkin kaikki opettajat suhtautuivat hyvin positiivisesti sekaryhmien opetukseen ja pitivät ryhmää hyvänä järjestelynä erityisesti alakoulussa, mikä on samassa linjassa Hillin ym. (2012) ja Rainion (2019) tutkimuksien kanssa.

Kaikki opettajat kertoivat esimerkkejä sekaryhmän positiivisista vaikutuksista luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, riippumatta siitä kokivatko he vaikutuksen olevan varmasti sekaryhmän ansiota. Kaikki vaikutukset nähtiin positiivisina ja ne voitiin jaotella viiteen luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa kuvaavaan teemaan, joissa opettajat olivat kokeneet tapahtuneen kehitystä. Nämä teemat olivat ryhmätoimintataidot, tasavertaisuus, sukupuolten tasa-arvo, sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri. Samoja teemoja voidaan käyttää Rovion (2009) teoksessa esitellyssä ryhmäilmapiirimittarissa, sekä Rovion ja Saaranen-Kauppinen (2009) esittelemissä sosiometrisissä ryhmäsuhdemittareissa, joilla mitataan ryhmän kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa. Jo mainittujen teemojen lisäksi opettajat kokivat myös tarpeelliseksi haastatteluissa korostaa, etteivät sekaryhmän positiiviset vaikutukset riittäneet muuttamaan joidenkin oppilaiden haastavaa käytöstä tai parinvalintatilanteita, joissa oppilaat halusivat edelleen muodostaa pääsääntöisesti sukupuolten mukaan jakautuneita tyttö-tyttö- ja poika-poika -pareja.

Syntyneet teemat, jotka kaikki jollain tavoin ilmaisevat muutoksia oppilaissa ja oppilaiden välisissä suhteissa, ilmentävät luonnollisesti positiivisia muutoksia luokan kiinteydessä ja ryhmädynamiikassa. Muun muassa Jauhiainen ja Eskola (1994), Rovio (2009), sekä Rovio & Saaranen-Kauppinen (2009) ovat teoksissaan kuvailleet näitä moniulotteisia ilmiöitä, joita ryhmän jäsenten väliset suhteet ja niissä tapahtuvat muutokset jatkuvasti muokkaavat. Monet kuvaillut vaikutukset muuttavat esimerkiksi ryhmän suhdejärjestelmiä ja näin ollen koko luokan ryhmädynamiikkaa. Kaikki teemat yhdessä taas toimivat hyvin luokan kiinteyden mittarina. Muun muassa oppilaiden tasavertaisuuden kehittymisen myötä luokan valtasuhteet muuttuvat. Aiemmin varjoon jäänyt oppilas osallistuukin rohkeammin mukaan yhteiseen toimintaan ja pääsee näin ollen vaikuttamaan enemmän yhteisiin päätöksiin. Ryhmän jäsenten välinen vetovoima, yhteenkuuluvuus, taas edelleen ilmaisee ryhmän kiinteyttä.

Tutkimuksen tulokset kertovat positiivista viestiä liikunnan oppiaineelle opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden toteutumisesta sekaryhmissä. Oppilaiden kehittyneet ryhmätoimintataidot, tasavertaisuus, sukupuolten tasa-arvo, sosiaaliset suhteet ja luokan positiivinen ilmapiiri voidaan helposti yhdistää uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman liikunnan oppiaineen tavoitteisiin

(POPS, 2014, s. 148-150, 273-276). Esimerkiksi oppilaiden parantunut tasaver-
taisuus ja sukupuolten tasa-arvo ovat lähes sanasta sanaan yhdistettävissä ope-
tussuunnitelman yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistäviin tavoitteisiin. POPS
(2014) myös korostaa liikunnan avulla kasvamista, johon kuuluvat muun muassa
toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, tunteiden tunnistaminen ja niiden
säätteleminen, jotka esiintyivät tässäkin tutkimuksessa opettajien kertoessa esi-
merkkejä luokan kehittyneistä ryhmätoimintataidoista. Lisäksi POPS (2014) pai-
nottaa oppiaineen kohdalla yhdessä tekemistä ja positiivien kokemusten luo-
mista. Näiden toteutuminen välittyi haastattelemieni opettajien puheista hyvin
vahvasti ja esiintyi erityisesti sosiaalisten suhteiden ja ilmapiirin kuvauksissa.

Saadut tulokset eivät ymmärrettävästi ole yleistettävissä, koska ne kuvaavat vain
kuuden opettajan henkilökohtaisia kokemuksia aiheesta. Tulokset saavat kuiten-
kin tukea aikaisemmista liikunnan opetusryhmiin keskittyneistä tutkimuksista,
joissa sekaryhmät on yhdistetty kehittyviin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin,
sekä parempaan yhteishenkeen ja ilmapiiriin (Heikinaro-Johansson, Palomäki &
Kurppa, 2011, s. 255; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 120; Puhakka,
2018, s. 60-63; Tamminiemi & Viitala, 2019, s. 33-36; Rainio, 2019, s.61-64).
Tämän tutkimuksen tapaan sukupuolten tasa-arvon on koettu kehittyvän parem-
min sekaryhmässä kuin erillisryhmässä myös useammassa muussakin teok-
sessa (Berg, 2010, s. 82; Berg & Lahelma, 2010, s. 43; Hill ym., 2012, s. 285;
Hills & Croston, 2012, s. 601-602; Kokkonen, 2013, s. 436; Rainio, 2019, s. 73).
Voidaan siis tulkita, että myös näissä tutkimuksissa sekaryhmällä on nähty ole-
van yhteys luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan edellä mainittujen asioiden
kautta, vaikka asiaa ei yhtä syvällisesti olekaan tarkasteltu. Tämän tutkimuksen
tapaan näin kohdennetusti ja konkreettisesti liikunnan sekaryhmän vaikutuksia
luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan ei ole aiemmin tutkittu tai asianomai-
silta kysytty. Emme siis voi olla varmoja, kuinka paljon sekaryhmän on todella
koettu vaikuttavan näihin ilmiöihin ja näin ollen voi vertailla aikaisempia tuloksia
suoraan tämän tutkimuksen tuloksiin.

Kuten osa haastatelluista opettajista totesi, yhteisten liikuntatuntien ei ehkä voida
sanoa olevan se yksi ja ainoa ratkaiseva tekijä, joka määrittää, kuinka kiinteä
luokasta tulee tai kuinka hyvä ryhmädynamiikka luokassa vallitsee. Joku voi

myös ajatella, että jo oppiaine itsessään kehittää näihin ilmiöihin liitettäviä ominaisuuksia. Tämä tutkimus on kuitenkin osoittanut, että sekaryhmän liikuntatunneilla voidaan todeta olevan vaikutusta kyseisiin ilmiöihin. Vaikutuksen suuruudesta voidaan olla erimielisiä, mutta vaikutuksia on kuitenkin havaittu. Luokanopettajat, jotka viettävät oppilaidensa kanssa hyvin paljon aikaa näkevät parhaiten oppilaissaan ja sitä myötä koko luokassa tapahtuvan muutoksen. He ovat kokeneet, että sekaryhmällä on useampia positiivisia vaikutuksia, mikä tekee luokasta kiinteämmän ja kehittää oppilaiden välistä ryhmädynamiikkaa. Tutkimuksen tulokset myös osoittavat, että monet POPS (2014) tavoitteet toteutuvat näillä sekaryhmän liikuntatunneilla. Nämä ovatkin mielestäni hyvin tärkeitä huomioita, jotka tulisi pitää mielessä, kun tulevaisuudessa pohditaan liikunnanopetuksen opetusjärjestelyjä. Mielestäni olisikin syytä miettiä, minkä takia luokka ja oppilaat erotettaisiin kenties eniten vuorovaikutusta ja yhteistyötä vaativassa oppiaineessa, kun muilla tunneilla he ovat yhdessä. Erillisryhmiä on perusteltu monissa tutkimuksissa turvallisemmiksi, koska sukupuolten välisten suurien fyysisten ja taidollisten erojen koetaan aiheuttavan vaaratilanteita sekaryhmissä (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, s. 120; Hill ym., 2012, s. 285; Puhakka, 2018, s. 60). Kokkosen (2013) ja tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä tasoerot eivät kuitenkaan katso vain sukupuolta, vaan yhtä lailla suuria eroja esiintyy myös sukupuolten omissa erillisissä ryhmissä. Mielestäni siis yksin tasoeroihin vetoaminen ei riitä perusteluksi oppilaiden sukupuolen mukaan eri ryhmiin jakamiseen.

Oppilaita ajatellen tutkimuksen tulokset lupaavat mielestäni hyvää. Vaikka POPS (2014) ei vielä kukaan ota selkeästi kantaa liikunnanopetuksen järjestelyihin, voidaan sen uusien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta korostavien tavoitteiden, joidenkin mielestä ehkä tulkita ohjaavan opetusta kohti sekaryhmiä. Mikäli siis sekaryhmät ovat tämän muutoksen myötä yleistyneet tai tulevat edelleen yleistymään, ennustaisivat tämän tutkimuksen tulokset positiivisia vaikutuksia luokkien kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan ja sitä kautta myös mahdollisesti yksittäisiin oppilaisiin. Johanssonin, Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) mukaan nuoret liikkuvat sen takia, koska nauttivat yhdessäolosta, toimintaan liittyvistä haasteista, itseilmaisusta, sekä positiivisista tunteista, joita yhdessä pelaaminen ja liikuminen saavat aikaan. Sekaryhmissä näitä tunteita päästäisiin jakamaan koko

luokan kesken, mikä ainakin tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaisi positiivisesti myös liikuntatuntien ulkopuolella.

Olen itse päässyt näkemään ja kokemaan urheilun ja liikunnan ihmisiä yhdistävän voiman hyvin läheltä. Joukkuehenki ja yhteenkuuluvuudentunne ovat jotain, mitä kaikkien tulisi mielestäni saada kokea. Kaikilla lapsilla ei kuitenkaan ole samanlaisia mahdollisuuksia aloittaa uusia harrastuksia, joissa pääsisi osaksi joukkuetta. Kaikilla lapsilla on kuitenkin samanlainen mahdollisuus koulunkäyntiin ja koulussa päästä osaksi toista eräänlaista joukkuetta, luokkaa. Mielestäni olisikin hienoa, jos luokan voisi saada tuntumaan joukkueelta, jossa kaikki puhaltavat yhteen hiileen ja tukevat toisiaan. Vaikka koulussa pääasiassa tavoitellaankin henkilökohtaista oppimista ja kehittymistä, voidaan niihin kuitenkin päästä yhteisvoimin. Yhteenkuuluvuudentunne vaikuttaa positiivisesti niin oppilaaseen itseensä kuin koko luokkaankin ja parhaimmillaan jopa koko kouluyhteisöön (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 43). Tämä tutkimus on osoittanut, että luokan yhteiset liikuntatunnit voivat osaltaan mahdollisesti vaikuttaa positiivisesti luokan kiinteyteen ja ryhmädynamiikkaan, jotka heijastavat luokan yhteenkuuluvuudentunnetta. Vaikka liikunta ja liikunnan sekaryhmät ovatkin vain yksi mahdollinen keino parantaa luokan kiinteyttä ja ryhmädynamiikkaa, mielestäni tämä mahdollisuus olisi syytä hyödyntää.

Tämä tutkimus tarjoaa yhden näkökulman liikunnan opetusryhmien tarkastelulle. Vaikka tulokset perustuvat vain muutaman opettajan kokemuksiin, voivat ne auttaa näkemään oppiaineen mahdollisuudet laajemmin ja kenties olla avuksi sen opetusjärjestelyjen suunnittelussa. Liikunnanopetuksella on paljon muutakin tarjottavaa, kuin vain lasten fyysisten ominaisuuksien ja kunnon kehittäminen. Mielestäni liikunnan ja ryhmäilmiöiden suhdetta olisikin hyödyllistä tutkia jatkossa laajemmin lisää. Tämän tutkimuksen voisi toteuttaa myös oppilaille ja vertailla eroavatko heidän ja opettajien kokemukset toisistaan. Aihetta voisi myös olla kiinnostavaa tarkastella pidemmällä aikavälillä ja todella seurata luokan kiinteyden ja ryhmädynamiikan kehittymistä, sekä arvioida liikunnan opetusryhmän osuutta siihen. Myös esimerkiksi liikunnan erillisryhmistä yhteiseen sekaryhmään siirtyneen luokan kiinteyden ja ryhmädynamiikan mahdollista muutosta olisi mielenkiintoista tutkia.

Lähteet

Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p. ed.). Tampere: Vastapaino.

Berg, P. (2007). *Sukupuoli ja rajatyön muodot liikuntatunnilla*. Nuorisotutkimus, 25(2), 32-51. https://www.researchgate.net/publication/273648637_Sukupuoli_ja_rajatyon_muodot_koulun_liikuntatunneilla

Berg, P. (2010). Sukupuoli liikunnanopetuksessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tanio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 79-84). Juva: PS-kustannus.

Berg, P. & Lahelma, E. (2010) *Gendering processes in the field of physical education*. Gender and Education 22 (1), 31- 46.
<http://dx.doi.org/10.1080/09540250902748184>

Bion, W. R., & Syrjäla, L. (1979). *Kokemuksia ryhmistä: Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: Weilin + Göös.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3:2, 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

Ehrnrooth, J. (1992). Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 30-41). Helsinki: Gaudeamus.

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola, J. Aaltola, A. Laajalahti, R. Valli, & S. Herkama (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos ed.) (s. 180-200). Jyväskylä: PS-kustannus.

Haapaniemi, R., & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S., & Kurppa, J. (2011). Koululiikunnassa viihtyminen – Yhdeksäsluokkalaisten mielipiteitä liikunnanopetuksen mielisyydestä ja sekaryhmäopetuksesta. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 249-257.

Hill, G. M., Hannon, J. C., & Knowles, C. (2012). *Physical education teachers' and university teacher educators' perceptions regarding coeducational vs. single gender physical education*. Physical Educator, 69(3), 265. <https://js.sagamore-pub.com/pe/article/view/2831>.

Hills, L. A., & Croston, A. (2012). *'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education*. Sport, Education and Society, 17(5), 591-605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1991). *Teemahaastattelu* (5. korj. p.). Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita* (10. osin uud. laitos ed.). Helsinki: Tammi.

Huovinen, T., & Rintala, P. (2013) Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 382-394). Juva: PS-kustannus.

Husu, A. (2019, toukokuu 27). Leijonat teki sen – Suomi on kolmatta kertaa jääkiekon maailmanmestari! Yle Urheilu. <https://yle.fi/urheilu/3-10803007>.

Ilmanen, K. (2013). Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 48-61). Juva: PS-kustannus.

Ilmanen, K., & Voutilainen, T. (1983). *Jumpasta tiedekunnaksi: Suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta, 1882-1982*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Jauhiainen, R., & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.

Johansson, N. Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2011). Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopeutuksessa? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden opimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 237-248.

Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus tammikuu 2018*. Raportit ja selvitykset 2018:1. Opetushallitus ja Liikunnan ja kansanterveyden edistämislaitos LIKES.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189075_koulupaivan_aikainen_liikunta_ja_oppiminen-2.pdf.

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, J. Aaltola, A. Laajalahti, R. Valli, & S. Herkama (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos ed.) (s. 62-74). Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivusalo, I. (1982). *Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1843-1917*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Kokkonen, M. (2013). Liikuntapedagogiikan yhdenvertaisuus – sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 430-460). Juva: PS-kustannus.

Kopakkala, A. (2005). *Porukka, jengi, tiimi : Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita : Suomen psykologiliitto.

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 376-387). Tampere: Vastapaino.

Lahti, J. (2013). Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 30-47). Juva: PS-kustannus.

Laine, K., & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsingissä: Otava.

Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen, & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 13-27). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Lyu, M., & Gill, D. L. (2011). *Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes*. Educational Psychology, 31(2), 247-260. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545105>.

Meinander, H. (1992). Koululiikunta etsi paikkaansa. Teoksessa T. Pyykkönen (toim.), *Suomi uskoi urheiluun. Suomen urheilun ja liikunnan historia* (s. 283-301). Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 131. Helsinki: VAPAK-kustannus.

Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opetuslaitos* (E-kirjan 1. painos ed.). Helsinki: International Methelp.

Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola, J. Aaltola, A. Laajalahti, R. Valli, & S. Herkama (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos ed.) (s. 43-61). Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäkelä, K. (1992). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 42-61). Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus. (2020). *Liikunnan tehtävä*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-tehtava>.

Palomäki, S., & Heikinaro-Johansson P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus.

Perusopetuslaki (628/1998).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3>.

POPS (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Puhakka, J. (2018). *Joskus pojat nauraa tytöille ja tytöt pojille”: Kuudesluokkalaisten näkemyksiä liikunnan sukupuoliryhmittelystä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201803101347>.

Rainio, A. (2019). *Opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta sekä sukupuolten suhteen tasa-arvoisesta liikunnanopetuksesta 3.–6.-luokilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/307086>

Rovio, E. (2012). Ryhmäilmiöt. Teoksessa L. Matikka, L. Matikka, & M. Roos-Salmi (toim.), *Urheilupsykologian perusteet* (s. 309-325). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Rovio, E. (2009). Ryhmän kiinteys eli koheesio. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen, & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 155-178). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. (2009). Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdetjärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen, & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 59-85). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 8-29). Tampere: Vastapaino.

Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. (2009). Ryhmän kehitystä ohjaavia voimia. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen, & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 87-122). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tamminiemi, E., & Viitala, V. (2019) *Tytöt ja pojat yhdessä vai erikseen? Kahdeksasluokkalaisten näkemyksiä liikunnanopetusryhmistä*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019050213901>

Teiskonlahti, K. (2019, huhtikuu 15). *Jo kertaalleen mestaruutta juhlinut Naisleijonat taipui MM-hopealle värikkäiden vaiheiden jälkeen – Yhdysvallat vei voiton voittomaalikesässä*. Yle Urheilu. <https://yle.fi/urheilu/3-10738863>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020, tammikuu 14). Koulutuksen sukupuolen mukainen segregatio. <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/koulutus-ja-kasvatus/koulutuksen-sukupuolen-mukainen-segregatio>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää, A. & Hakamäki, M. (2011). Liikunta ja tasa-arvo 2011. Sukupuolten tasa-arvon nykytila ja muutokset Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:33.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. <https://www.tenk.fi/>

Väänänen, V. (2019, marraskuu 15). Me teimme historiaa – Suomi EM-kisoihin! Ilta-Sanomat. <https://www.is.fi/huuhkajat/art-2000006310012.html>.

Liitteet

LIITE 1 TIEDOTE

Tiedote koulujen rehtoreille ja tutkielman aineiston tuottamiseen osallistuville opettajille.

1.TUTKIELMAN KUVAUS JA TARKOITUS

Laadullisen Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä siitä, millä tavoin koko luokan yhteiset liikuntatunnit sekaryhmissä vaikuttavat luokan toimintaan ja suhteisiin koulupäivän aikana. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti luokkahenkeen, ryhmätyötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin liitettävät asiat.

Luokanopettajia haastatteleamalla pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini; minikälaisia vaikutuksia luokanopettajat kokevat liikunnan sekaryhmillä olevan luokkansa luokkahenkeen, ryhmätyötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin, sekä miten nämä vaikutukset ilmenevät koulun arjessa?

Haastatteluista muodostuu tutkielmani tutkimusaineisto, joka analysoidaan fenomenografisin aineistonanalyysimenetelmin.

Tutkielma tehdään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan yksikölle.

2.TUTKIELMAN TEKIJÄN TIEDOT

Siiri Ukkonen

Katriina Maaranen (tutkielman ohjaaja)

siiri.ukkonen@helsinki.fi

katriina.maaranen@helsinki.fi

050 3378744

3.HAASTATTELUT JA OSALLISTUMISEN VAPAAEHTOISUUS

Tavoitteenani on löytää noin 5-8 liikuntaa omalle luokalleen sekaryhmässä opettavaa luokanopettajaa vastaamaan haastatteluuni. Haastateltavien toiveiden ja aikataulujen mukaan joulukuussa 2019 tai tammikuussa 2020 järjestettävät haastattelut ovat kunkin haastateltavan kohdalla kertaluontoisia yksilöhaastatteluja. Arviolta 30-60 minuuttia kestävässä haastattelussa kartoitetaan ensin hyvin lyhyesti tutkimuksen kannalta oleellisia taustatietoja, jonka jälkeen kysymykset käsittelevät haastateltavan omia kokemuksia ja käsityksiä luokkansa luokkahenkeen, ryhmätyötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyen. Kaikki haastattelut tullaan nauhoittamaan litterointia ja myöhempää analysointia varten.

Haastateltavalla on tutkielman missä tahansa vaiheessa oikeus perua tai keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa ilman, että siitä on hänelle mitään seurauksia. Ilmoitus peruutuksesta tai keskeyttämisestä tehdään Siiri Ukkoselle sähköpostitse osoitteeseen siiri.ukkonen@helsinki.fi.

4. TIETOJENKÄSITTELY JA TULOSTEN JULKAISEMINEN

Kootun aineiston käsittelystä vastaa Siiri Ukkonen. Tutkielman ohjaaja Katriina Maaranen tulee tarkastelemaan aineistoa vain siinä tapauksessa, mikäli Siiri Ukkonen kokee tarvitsevänsä apua sen kanssa. Kaikki haastatteluista saatu tieto käsitellään luottamuksellisesti, eikä haastateltavien yksityiskohtaisia tietoja paljasteta tai tulla luovuttamaan muille tahoille. Tutkielmassa kaikki mahdolliset tunnistettavuustiedot anonymisoidaan, eikä yksittäisiä henkilöitä tai paikkoja voida tunnistaa tai yhdistää toisiinsa. Kaikki kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen hyväksytyn palautuksen jälkeen.

Tutkielman arvioitu palautuspäivä on 7.5.2020. Tutkielma on hyväksymisen jälkeen luettavissa Helsingin yliopiston kirjaston järjestelmistä sähköisenä versiona.

LIITE 2 SUOSTUMUSASIAKIRJA

Suostumus osallistua tutkielman aineiston tuottamiseen haastatteluun osallistumalla.

1. TUTKIELMAN KUVAUS JA TARKOITUS

Laadullisen Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä siitä, millä tavoin koko luokan yhteiset liikuntatunnit sekaryhmissä vaikuttavat luokan toimintaan ja suhteisiin koulupäivän aikana. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti luokkahenkeen, ryhmätyötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin liitettävät asiat.

Luokanopettajia haastatteleamalla pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini; minäkalaisia vaikutuksia luokanopettajat kokevat liikunnan sekaryhmillä olevan luokkansa luokkahenkeen, ryhmätyötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin, sekä miten nämä vaikutukset ilmenevät koulun arjessa?

Tutkielma tehdään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan yksikköön.

2. TUTKIELMAN TEKIJÄN TIEDOT

Siiri Ukkonen

Katriina Maaranen (tutkielman ohjaaja)

siiri.ukkonen@helsinki.fi

katriina.maaranen@helsinki.fi

050 3378744

3. HAASTATTELUT JA OSALLISTUMISEN VAPAAEHTOISUUS

Haastateltavien toiveiden mukaan joulukuussa 2019 tai tammikuussa 2020 järjestettävät haastattelut ovat kunkin haastateltavan kohdalla kertaluontoisia yksilöhaastatteluja. Arviolta 30-60 minuuttia kestävässä haastattelussa kartoitetaan ensin lyhyesti tutkimuksen kannalta oleellisia taustatietoja, jonka jälkeen kysymykset käsittelevät haastateltavan omia kokemuksia ja käsityksiä liikunnan sekaryhmien opettamisesta ja niiden vaikutuksesta luokan luokkahenkeen, ryhmätyötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Kaikki haastattelut tullaan nauhoittamaan litterointia ja myöhempää analysointia varten.

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja haastateltavalla on tutkielman missä tahansa vaiheessa oikeus perua tai keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa ilman, että siitä on hänelle mitään seurauksia. Ilmoitus peruutuksesta tai keskeyttämisestä tehdään Siiri Ukkoselle sähköpostitse osoitteeseen siiri.ukkonen@helsinki.fi.

4. TIETOJEN KÄSITTELY JA TULOSTEN JULKAISEMINEN

Kootun aineiston käsittelystä vastaa Siiri Ukkonen. Tutkielman ohjaaja Katriina Maaranen tulee tarkastelemaan aineistoa vain siinä tapauksessa, mikäli Siiri Ukkonen kokee

tarvitsevansa apua sen kanssa. Kaikki haastatteluista saatu tieto käsitellään luottamuksellisesti, eikä haastateltavien yksityiskohtaisia tietoja paljasteta tai tulla luovuttamaan muille tahoille. Tutkielmassa kaikki mahdolliset tunnistettavuustiedot anonymisoidaan, eikä yksittäisiä henkilöitä tai paikkoja voida tunnistaa tai yhdistää toisiinsa. Kaikki kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen hyväksytyn palautuksen jälkeen.

Tutkielman arvioitu palautuspäivä on 7.5.2020. Tutkielma on hyväksymisen jälkeen luettavissa Helsingin yliopiston kirjaston järjestelmistä sähköisenä versiona.

☐ Osallistun haastatteluun ja annan suostumukseni käyttää vastauksiani tässä tutkielmassa.

Vaikka annan suostumuksen, minulla on oikeus perua tai keskeyttää tutkielmaan osallistumiseni, missä tahansa vaiheessa. Mikäli päätän perua tai keskeyttää osallistumiseni, ilmoitan siitä Siiri Ukkoselle sähköpostitse osoitteeseen siiri.ukkonen@helsinki.fi

☐ En osallistu haastatteluun.

4.ALLEKIRJOITUKSET

Haastateltavan allekirjoitus

Nimenselvennys

Paikka ja aika

Tutkielman tekijän allekirjoitus

Nimenselvennys

Paikka ja aika

LIITE 3 HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

1. Kauanko olet toiminut luokanopettajana ja opettanut liikuntaa omille luokillesi?
2. Minkälaisia liikuntaryhmiä olet opettanut? Milloin ja kuinka kauan?
3. Millä perusteilla liikuntaryhmä muodostetaan ja ketkä vaikuttavat päätöksentekoon?
4. Kuinka päätökseen suhtaudutaan?
5. Oletko itse kokenut jonkin seka- tai erillisryhmän järjestelyiltään toimivimmaksi? Miksi?

Liikuntatunnit sekaryhmässä:

6. Minkälaisia kokemuksia sinulla on sekaryhmän opettamisesta?
7. Minkälaisena oppilaiden toiminta näyttäytyy opettajan silmiin sekaryhmän liikuntatunneilla?
8. Tapahtuuko liikuntaryhmän toiminnassa muutoksia ajan kanssa? Mistä uskot tämän johtuvan?

Sekaryhmän vaikutukset liikuntatuntien ulkopuolella:

9. Missä määrin olet kokenut liikuntaryhmän vaikuttaneen luokan asenteisiin ja toimintaan liikuntatuntien ulkopuolella? Luokkahenkeen, ryhmätyötaitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin?
10. Millaisia esimerkkejä voisit kertoa näistä vaikutuksista?
11. Vapaa sana